

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCIELLY CRISTINA MORESCO

PRIMAVERA SECUNDARISTA FEMINISTA:
CORPORALIDADES, GÊNEROS E SEXUALIDADES DISSIDENTES NAS
OCUPAÇÕES ESCOLARES DO PARANÁ (2016/2)

CURITIBA/PR
2020

MARCIELLY CRISTINA MORESCO

PRIMAVERA SECUNDARISTA FEMINISTA:
CORPORALIDADES, GÊNEROS E SEXUALIDADES DISSIDENTES NAS
OCUPAÇÕES ESCOLARES DO PARANÁ (2016/2)

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação, no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Rita de Assis César.
Coorientadora: Profa. Dra. Priscila Piazzentini Vieira.

CURITIBA/PR
2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moresco, Marcielly Cristina.

Primavera secundarista feminista : corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações escolares no Paraná (2016/2). / Marcielly Cristina Moresco, 2020.
219 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Rita de Assis César

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Priscila Piazzentini Vieira.

1. Gêneros 2. Escolas – Curitiba (PR). 3. Escolas – São José dos Pinhais (PR). 4. Feminismo e educação. 5. Educação – Paraná. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **MARCIELLY CRISTINA MORESCO**, intitulada: **PRIMAVERA SECUNDARISTA FEMINISTA: CORPORALIDADES, GÊNEROS E SEXUALIDADES DISSIDENTES NAS OCUPAÇÕES ESCOLARES DO PARANÁ (2016/2)**, sob orientação da Profa. Dra. MARIA RITA DE ASSIS CESAR, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós- Graduação.

Curitiba, 27 de Março de 2020.

MARIA RITA DE ASSIS CESAR
Presidente da Banca Examinadora

ELIANE ROSE MAIO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ANDRÉ DE MACEDO DUARTE
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

FERNANDO SEFFNER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

ANGELA COUTO MACHADO FONSECA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maria Rita de Assis César (UFPR), minha inspiração a aventurar-me pelos Estudos de Gênero e Estudos Feministas. Agradeço profundamente pela amizade, pelo carinho, pela generosidade, pela orientação, por todo conhecimento compartilhado, por me permitir e me estimular a navegar livremente pelas insurgências que atravessaram esta pesquisa.

À Profa. Dra. Priscila Piazzentini Vieira (UFPR), pela coorientação primorosa e por influenciar expressivamente os contornos deste texto. Minha gratidão pela generosidade ao compartilhar seus conhecimentos, especialmente durante meu Estágio de Docência em sua disciplina, nesta parceria de coorientação e também em outras no âmbito da Universidade, me possibilitando ampliar saberes e inspirações.

Ao Prof. Dr. André de Macedo Duarte (UFPR), que antes mesmo da minha entrada no doutorado me permitiu assistir suas aulas e me conduziu a pensar diálogos possíveis com a filosofia política contemporânea. Suas leituras atentas e generosas no Seminário de Tese e nas bancas examinadoras foram basilares. Obrigada também pela amizade e pela profunda interlocução teórica, contribuindo significativamente para que as ideias contidas nesta tese se transformassem constantemente.

À Profa. Dra. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (UFPR, LBL e Rede LésBi Brasil), pela amizade, pelas trocas teóricas e ativistas tão sagazes, pelas zelosas leituras no LABIN e nas bancas examinadoras, e pelos vários diálogos instigantes que contribuíram para muito além da pesquisa. Nossas conversas me conduzem a um estado de questionamento e reflexão, tão fundamental para se fazer pesquisa e ativismo.

À Profa. Dra. Eliane Rose Maio (UEM), pela leitura cuidadosa e pelas importantes sugestões desde o exame de qualificação. Suas contribuições foram fundamentais para a finalização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Fernando Seffner (UFRGS), pelas interlocuções sobre as ocupações nas reuniões regionais e nacionais da ANPEd. E por aceitar e me honrar com sua presença na banca examinadora de defesa.

À Profa. Dra. Angela Couto Machado Fonseca (UFPR), pelas trocas teóricas em diversas ocasiões na Universidade e por aceitar participar da banca examinadora de defesa, na incrível experiência de compartilhamento de reflexões e conhecimentos.

Ao CAOS, ao NOC e às/aos secundaristas das ocupações que, gentilmente, me receberam, compartilhando suas histórias, denúncias, planos de ocupação e sonhos, especialmente das escolas: Centro Est. de Educação Profissional de Curitiba/PR, Col. Est. do Paraná, Col. Est. Doutor Xavier da Silva, Instituto de Educação do Paraná, Col. Est. Padre Arnaldo Jansen, Col. Est. Santo Agostinho, Col. Est. Shirley Catarina Tamalu Machado e Col. Est. Unidade Polo. A todas/os estudantes que ocuparam escolas e ruas, minha gratidão e admiração.

À Marcha das Vadias de Curitiba/PR, por me apresentar o feminismo e por me encorajar a ocupar os espaços, seja com o corpo desnudo ou vestido. E também por lutar para que sejam possíveis novos modos de viver, apontando que, infelizmente, seios nus ainda escandalizam mais que as altas taxas de violências contra as mulheres.

Às/aos colegas do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação (LABIN), pelas trocas teóricas e pela coragem em continuar fomentando pesquisas, mesmo quando sobrevém a potencialização da violência sobre a produção de conhecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, à representação discente “Lutar e (R)Existir” (gestão 2017-2018) da qual fiz parte, às/aos colegas discentes, professoras/es e secretárias do programa pelas amizades e aprendizados compartilhados.

À Universidade Federal do Paraná (UFPR), que me acolheu na pós-graduação e proporcionou nesse período um espaço institucional favorável para o desenvolvimento desta e de outras pesquisas, especialmente nos Estudos de Gênero e Estudos Feministas.

Às diversas pessoas com quem compartilhei interlocuções acadêmicas e ativistas durante os muitos eventos, reuniões, congressos, grupos de trabalho, oficinas, livros, cineclubes, grupos de estudos, formações pedagógicas, coletivos feministas, organização de marchas e atos de rua, dos quais participei, e que muito contribuíram para meu aprendizado, minha transformação e para ampliação das minhas reflexões.

Às minhas amigas e aos meus amigos, minha gratidão por todo suporte e carinho de importantes e diferentes maneiras durante mais essa jornada. À minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai, Noêmia e Luiz, que necessitaram interromper seus estudos ainda no Ensino Fundamental I, mas sempre valorizaram a educação pública e gratuita para as filhas e o filho. Às minhas irmãs, Marcia e Maristela, por todo afeto, cuidado e aconchego que nos envolve. A Bruna, pelas doses diárias compartilhadas de amor, companheirismo, carinho e estímulo, e pela escuta e leitura atenta do meu trabalho.

À CAPES, por proporcionar o financiamento dessa pesquisa.

E ao Ludovic, pela doce companhia felina em tons cor de laranja.

*“Enquanto houver uma só pária, enquanto
houver uma mulher sacrificada, enquanto
houver crianças famintas, mulheres escravas
do salário – nós, idealistas, não temos senão o
dever de pensar, de sonhar, de agir para o
advento de outra sociedade, em busca de
outros sonhos para a vida maior.”*
(da anarcofeminista Maria Lacerda de Moura, *A
Mulher é uma Degenerada*, 1932, p. 12).

RESUMO

Fundamentada em aportes teóricos pós-estruturalistas da literatura feminista, da educação e da filosofia política, baseando-me especialmente nos conceitos de assembleia pública e de performatividade política, ambos a partir de Judith Butler, reflito neste trabalho sobre novos modos de produção de subjetividades no agir político de estudantes secundaristas agrupadas/os na Terceira Onda de ocupações de escolas públicas, entre outubro e novembro de 2016, em Curitiba/PR e em São José dos Pinhás/PR, região metropolitana da capital. O objetivo foi entender a performatividade política incorporada dos sujeitos estudantes durante as ocupações secundaristas, na relação que estabeleceram em torno do feminismo e de suas corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes. Sob a metodologia cartográfica, com entrevistas, observação e análise de narrativas (auto)biográficas, elaborei um mapa dos territórios subjetivos e discursivos de estudantes secundaristas do Ensino Médio e Ensino Médio-Técnico que participaram das ocupações, de modo a refletir sobre a presença desses temas nesses espaços, que também fundamentaram transformações em sujeitos, no território e no tempo. De tal modo, a pesquisa sinalizou que as ocupações foram um laboratório político-afetivo experimental de fazer política e, principalmente, uma forma de denúncia e renúncia, mesmo que efêmera, à tradicional escola e suas normas, as quais mantêm circulante o dispositivo da sexualidade, as práticas disciplinares e biopolíticas de governo de corpos. A investigação do fenômeno das ocupações secundaristas demonstrou também que, a partir da relação estabelecida com o feminismo, as/os estudantes subverteram as normas regulatórias e encontraram vias pelas quais realizaram ações políticas produtoras de novas relações entre as/os próprias/os estudantes e com o espaço-tempo escolar, tais como: outras práticas curriculares, divisão das atividades, banheiros e dormitórios sem segmentação por gênero, alianças político-afetivas com base na amizade, coalizões com grupos políticos e uma ética da convivência feminista. Portanto, foi possível perceber como o feminismo, as questões de gênero e a diversidade sexual foram pautas, embora não inaugurais da mobilização, mas certamente colocadas em ação, caracterizando, inclusive, o protagonismo de meninas e de estudantes LGBTI+ na organização do movimento. Concluo que os efeitos político-performativos das/os estudantes durante as ocupações secundaristas, de forma geral, representaram o desejo de novas relações ético-políticas a partir de performatividade política incorporada, produzindo existências mais visíveis e vivíveis.

Palavras-chave: Assembleia. Educação. Gênero. Performatividade Política. Primavera Secundarista Feminista.

ABSTRACT

Based on post-structuralist theoretical contributions from feminist literature, education and contemporary political philosophy, based especially on the concepts of public assembly and political performativity, both from Judith Butler, I reflect on new modes of producing subjectivities and in political action of high school students grouped in the Third Wave of public secondary school occupations, between October and November 2016, in Curitiba/PR/Paraná and in São José dos Pinhás/PR, metropolitan region of the capital. The objective is to understand the political performativity incorporated by the student subjects during secondary school occupations, in the relationship they established around feminism and its dissenting corporealities, genders and sexualities. Under the cartographic methodology, with interviews, observation and analysis of (auto)biographical narratives, I elaborate a map of the subjective and discursive territories of the students who participated in the occupations, in order to reflect on the presence of these themes in these spaces, which also supported transform(actions) into subjects, in the territory and in time. In such a way, the research signaled that the occupations were an experimental political-affective laboratory of making politics and, mainly, a form of denunciation and renunciation, even if ephemeral, of the traditional school and the old subjective ways, which keep the device circulating of sexuality device and the disciplinary and biopolitical practices of body governance. The investigation of the phenomenon of secondary occupations also demonstrated that, based on the relationship established with feminism, the students subverted the regulatory norms and found ways through which they carried out political actions that produced new relationships between themselves, with students and the school space-time, such as: other curricular practices, division of activities, bathrooms and dormitories without segmentation by gender, political-affective alliances based on friendship, coalitions with political groups and an ethics of feminist coexistence. Therefore, it was possible to perceive how feminism, gender issues and sexual diversity were guidelines, although not inaugural to the mobilization, but certainly put into action, including the protagonism of girls and LGBTI+ students in the organization of the movement. I conclude that the students' political-performative effects during secondary school occupations, in general, represented the desire for new ethical-political relations based on incorporated political performativity, producing more visible and livable existences.

Key words: Assembly. Education. Gender. Political Performativity. Feminist Secondary Occupation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Levantamento das instituições ocupadas por Estado (2.ºsem/2016)	75
Figura 1 - Mapa conceitual da investigação.....	49
Figura 2 - Cartilha de como ocupar uma escola	73
Figura 3 - Mapa de escolas ocupadas no Paraná (2.ºsem/2016).....	78
Figura 4 - Mapa de escolas ocupadas na RMC (2.ºsem/2016)	79
Figura 5 - Ocupação do NRE/CWB em 31 de out. de 2016.....	80
Figura 6 - Cartaz indicando a palavra “Temer” – CEP/CWB.....	83
Figura 7 - Cartaz indicando a palavra “Temer” – IEP/CWB	84
Figura 8 - 1 ano de Primavera Secundarista – CEP/CWB.....	85
Figura 9 - Manifesto da ocupação por um dia – CAOS	87
Figura 10 - Primeira escola ocupada na Terceira Onda - CEPAJ/SJP	103
Figura 11 - Escola ocupada - CESCTM/SJP	104
Figura 12 - CAOS em manifestação de rua pela educação/CWB	106
Figura 13 – Fitas correspondentes às comissões – CEP/CWB.....	107
Figura 14 – Comissões na ocupação – CEUP/SJP	108
Figura 15 - Corpos bloqueando ruas após reintegração de posse - Curitiba/PR....	117
Figura 16 - Formulário de sugestão para aulas nas ocupações	120
Figura 17 - Organização para as “aulas” – CEPAJ/SJP	123
Figura 18 - Aula sobre feminismo no pátio da ocupação – CEPAJ/SJP.....	124
Figura 19 - Cartaz de igualdade de gênero na escola ocupada – IEP/CWB	125
Figura 20 - Banheiros “unissex” na ocupação – Curitiba/PR.....	134
Figura 21 - Banheiro com cartaz feminista – Curitiba/PR.....	136
Figura 22 - Dormitórios sem divisão de gênero – CEP/CWB.....	144
Figura 23 - Aliança com a pauta étnico-racial – CESCTM/SJP	172
Figura 24 - Hasteamento de bandeiras de simbolismo anarquista.....	174
Figura 25 - Cartaz feminista em frente à ocupação – CEP/CWB	182
Figura 26 - Logotipo da escola com espelho de vênus – CEP/CWB.....	183
Figura 27 - Cartaz feminista no portão da escola ocupada – CEPASJP	184

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABLGBT	- Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
ALEP	- Assembleia Legislativa do Paraná
APP-Sindicato	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDSM	- Bondage, Disciplina/Dominação, Submissão/Sadismo e Masoquismo
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAOS	- Coletivo Autônomo de Organização Secundarista
CEP	- Colégio Estadual do Paraná
CEUP	- Colégio Estadual Unidade Polo
CEPAJ	- Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen
CESCTM	- Colégio Est. Shirley Catarina Tamalu Machado
CPI	- Comissão Parlamentar de Inquérito
CWB	- Curitiba/PR
DCE	- Diretório Central dos Estudantes
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	- Exposição de Motivos
ESP	- Escola Sem Partido
FBSP	- Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FUNARTE	- Fundação Nacional de Artes
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEP	- Instituto de Educação do Paraná
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPHAN	- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LBL	- Liga Brasileira de Lésbicas
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
LGBTI	- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexuais
MBL	- Movimento Brasil Livre
MDB	- Movimento Democrático Brasileiro
ME	- Movimento Estudantil
MEC	- Ministério da Educação
MJC	- Ministério da Justiça e Cidadania
MinC	- Ministério da Cultura
MMLJ	- Movimento de Moradia na Luta por Justiça
MMIRDH	- Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos
MPL	- Movimento Passe Livre
MST	- Movimento Sem Terra
MTST	- Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NOC	- Núcleo de Ocupação de Curitiba/PR
NRE	- Núcleo Regional de Educação
OS	- Organização Social
PCB	- Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	- Partido Comunista do Brasil
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC	- Proposta de Emenda à Constituição
PEE	- Plano Estadual de Educação
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	- Projeto de Lei
PMDB	- Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PR	- Paraná
PR	- Partido da República
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	- Partido Social Liberal
PSOL	- Partido Socialismo e Liberdade
PSTU	- Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	- Partido dos Trabalhadores
RM	- Região Metropolitana
RMC	- Região Metropolitana de Curitiba/PR
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sinditest	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação das Instituições Federais de Ensino Superior no Estado do Paraná
SJP	- São José dos Pinhais
TERF	- <i>Trans-Exclusionary Radical Feminist</i>
UBES	- União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UJS	- União da Juventude Socialista
UNE	- União Nacional dos Estudantes
UPE	- União Paranaense de Estudantes
UPES	- União Paranaense de Estudantes Secundaristas
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 MERGULHO EM MAR INSURGENTE	14
1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	16
1.2 “FIRME!”: A JUVENTUDE TRANSVIADA DA INVESTIGAÇÃO	24
1.3 SER PESQUISADORA-ATIVISTA, OBSERVAR, ESCUTAR E CARTOGRAFIAR..	36
2 “A ESCOLA É NOSSA!”: CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS DE LUTA E DE INVESTIGAÇÃO	50
2.1 PÂNICO MORAL E OUTROS EFEITOS DO MEDO NA POLÍTICA BRASILEIRA ..	52
2.2 UM LABORATÓRIO POLÍTICO-AFETIVO.....	58
2.3 “OCUPA TUDO!”: AS ONDAS DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS	67
2.3.1 Do Pinguinazo Chileno para São Paulo	69
2.3.2 De São Paulo para o restante do Brasil.....	71
2.3.3 A Terceira Onda: Ocupa Paraná	74
2.4 “NÃO TEM ARREGO! VOCÊ TIRA A EDUCAÇÃO, A GENTE TIRA SEU SOSSEGO!”: A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DAS OCUPAÇÕES.....	88
3 “LUTAR E RESISTIR”: A PERFORMATIVIDADE POLÍTICA INCORPORADA E PLURAL.....	94
3.1 A TEORIA PERFORMATIVA DE ASSEMBLEIA NAS OCUPAÇÕES.....	99
4 “OCUPAR É RESISTÊNCIA”: OS EFEITOS POLÍTICO-PERFORMATIVOS NAS OCUPAÇÕES	110
4.1 A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E A TRANSFORMAÇÃO DE SI E DA/O OUTRA/O	116
4.1.1 Novas práticas curriculares	119
4.1.2 Divisão das atividades.....	124
4.1.3 Mudanças no espaço-tempo	128
4.1.4 Banheiros e a cis-heterorregulação.....	133
4.1.5 Dormitórios sem divisão de gênero	141
4.2 A POLÍTICA DE APARECER EM CONTRADIÇÃO PERFORMATIVA	146
4.3 UMA NOVA FAMÍLIA: ALIANÇAS POLÍTICO-AFETIVAS NAS OCUPAÇÕES.....	159
4.3.1 Coalizões e alianças com base na precariedade.....	168
5 “GIRLS TO THE FRONT”: UMA ÉTICA DA CONVIVÊNCIA FEMINISTA.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS.....	209

1 MERGULHO EM MAR INSURGENTE

Primavera, noite de segunda-feira, 03 de outubro de 2016: a primeira escola no Paraná era ocupada por estudantes adolescentes. Essa data marcaria a Terceira Onda de ocupações secundaristas no Brasil, o segundo maior movimento de ocupações escolares do mundo.

Aproprio-me do termo “onda”¹, amplamente utilizado nas abordagens acadêmicas e midiáticas, e me inclino para uma metáfora poética e política de “ondas do mar”². Assim, é possível entender a opção por nomear as fases de alguns acontecimentos, tais como as ondas do movimento feminista e das ocupações secundaristas.

Nos estudos científicos sobre fenômenos físicos, as ondas, quando estimuladas por um impulso, como o vento, ou um obstáculo, como um barco, geram comportamentos que chamamos de fenômenos ondulatórios ou simplesmente ondas. Uma característica delas é a possibilidade de sobrepor-se e misturar-se, formando outras novas ondas, muitas vezes anulando a abruptalidade dos limites entre o fim de uma e o começo da outra (Cristina Scheibe WOLFF, 2015)³. Ítalo Calvino na história do senhor Palomar, diz ser muito difícil “isolar uma onda, separando-a da onda que imediatamente se lhe segue e que parece empurrá-la, e que por vezes a alcança e a arrasta consigo”, assim como também é complexo “separá-la da onda que a precede” (Ítalo CALVINO, 1994, p. 08). Também nos lembra Calvino que não se pode observar

¹ O uso de aspas nas palavras ao longo do texto (salvo em citações diretas) sugere uma reflexão mais acentuada e atenta por parte da/o leitora/or em relação aos significados dos conceitos ou termos destacados. A intenção que justifica essa escolha está em minimizar os desvios e confusões e/ou provocar o tensionamento e a problematização para a palavra/termo/frase utilizada.

² Em relação aos alcances das metáforas, me apoio na conceitualização etimológica de Alfredo Veiga-Neto (2012, p. 270): “A palavra metáfora resulta de combinação entre o prefixo grego *metá* – com os sentidos de intermediação, sucessão, movimento (para além de), mudança (de lugar) – e o verbo grego *pherein* – com os sentidos de levar, carregar, transportar, deslocar. Em suma, uma metáfora é uma construção linguística na qual uma palavra ou frase, que comumente designa uma coisa ou um estado de coisas, é deslocada para ser usada na designação de outra coisa ou outro estado de coisas, estabelecendo uma comparação implícita entre ambas, entre ambos os lados. [...] A metaforização tem, então, uma dupla dimensão; ela é, ao mesmo tempo, poética e política”.

³ Neste trabalho, optei por referenciar com nome e sobrenome as autoras e autores na sua primeira citação de modo a desnaturalizar a prática de generificar no masculino, como acontece nas citações usuais apenas com sobrenome, e dar visibilidade e evidência principalmente para as autoras e fontes mulheres, historicamente ocultadas diante do privilégio dos homens na produção textual. Tal prática contribui também para uma educação não sexista, conforme aponta Megg Rayara de Gomes Oliveira (2017).

uma única onda sem considerar aspectos complexos e continuamente variáveis que influenciam sua formação, sua força, volume, intensidade, formas e sequências, num movimento constante de configuração, desfiguração e fragmentação.

As ondas do mar se dividem considerando as reentrâncias e obliquidades que vêm por todos os lados: então, temos ondas que vão em direção à praia da direita para a esquerda e outra da esquerda para a direita; o ponto da partida das ondas e/ou da chegada é sempre marcado por divergências ou convergências (CALVINO, 1994). As divergências-convergências estão também nas ondas do feminismo, que ocorrem como os impulsos no oceano – com seus fluxos, marés altas e baixas, ansiando mapear a “intensidade variável da atividade feminista em diferentes períodos de tempo” (Sally SCHOLZ, 2010 *apud* Magda Guadalupe dos SANTOS, 2017b, s/p)⁴. Similarmente, são as ondas das ocupações secundaristas.

Nos abalos e balanços do seu movimento insurgente, as ocupações escolares foram organizações de resistência diante das imediatas mudanças político-educacionais. Ocorreram diante de fatores que ameaçavam a organização e gestão escolar, e o próprio currículo educacional. As ocupações eram baseadas em sociabilidades que, por sua vez, eram praticadas com certa horizontalidade nos processos decisórios, independente de partidos e instituições burocráticas, embora houvesse alianças e coalizões com algumas instituições e partidos de esquerda, e tensionamento com grupos de direita e de inclinação fascista.

⁴ Ressalto que a reflexão em termos das ondas do feminismo está articulada à perspectiva de reconhecimento de um processo histórico, político e cultural de definição do movimento feminista; menos do aspecto de “progresso” ou desenvolvimento e mais pelo viés de uma provocação constante de lutas das mulheres (Fernando A. POCAHY, 2011). Assim, divide-se o movimento em: Primeira Onda, final do século XVIII, com foco na demanda pela educação, direito ao voto, igualdade no casamento e na posse de propriedades, marcada pelo movimento das Sufragistas e também pelo movimento das mulheres operárias de posicionamento anarquista, reivindicando melhores condições de trabalho nas fábricas. Bertha Lutz se torna o ícone do engajamento pelo sufragismo brasileiro e Maria Lacerda de Moura na luta anarquista dos movimentos operários; Segunda Onda, início da década de 1940, com reflexões e lutas sobre questões do âmbito doméstico e social, esfera pública e privada, opressões de gênero, sexualidade e corpo, marcada pelas obras de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, e de Betty Friedan, *A Mística Feminina*; Terceira Onda, a partir da década de 1990, com autocríticas ao movimento e reconhecimento da pluralidade de feminismos, as lutas abrangem as diferenças de raça/etnia, classe, capacidades, sexualidades, gênero e violência contra a mulher – marcada pelo forte posicionamento das vertentes de feminismo socialista, negro, lésbico, transfeminismo etc.; Quarta Onda, se concretiza nos anos 2000, com uma maior horizontalização do movimento, e uma perspectiva mais multidimensional e pluralizada, que valoriza as diferenças – fortemente marcada pela luta a favor da descriminalização do aborto, pela Lei Maria da Penha e pela Lei do Feminicídio no Brasil, bem como pela adesão de mulheres cada vez mais jovens e adolescentes, e pelo ciberfeminismo (Heloísa Buarque de HOLANDA, 2018; Luis Felipe MIGUEL; Flávia BIROLI, 2014; Céli Regina Jardim PINTO, 2010).

Era um movimento inovador em vários aspectos: as táticas de organização, de subsistência, de segurança. As ocupações tiveram a capacidade de se renovar diante de estratégias e ações que não funcionavam, e estendiam suas lutas para protestos nos bairros e nas ruas do Centro das cidades, aulas públicas, momentos culturais, bloqueios/“trancas” de ruas, ocupação de outros prédios públicos, distribuição de panfletos e jogral no transporte público. Por fim, como observado durante a pesquisa, era um movimento protagonizado por meninas e pessoas LGBTI+⁵.

1.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para a investigação, me apoio em aportes teóricos pós-estruturalistas da literatura filosófica, feminista e da educação, já que a complexidade do conceito de gênero e as diversas teorias feministas permitem (e exigem) esse conjunto inter e multidisciplinar de saberes. Utilizo especialmente a obra *Notes Toward a Performative Theory of Assembly* (2015), traduzido para o português como *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia* (2018), da filósofa Judith Butler, para propor reflexões sobre os modos de agir politicamente de jovens estudantes agrupadas/os e novas formas de subjetividades, relacionando com a teoria performativa de corpos reunidos em assembleia pública.

A noção de subjetividade, para Michel Foucault (2004a), constitui o modo pelo qual o sujeito pratica a experiência de si mesmo em jogos de verdade, no qual também se relaciona consigo mesmo (por meio das ciências psi, da medicina, do direito, da educação etc.). A produção de novas formas de subjetividade vem para recusar a individualidade, no lugar das identidades limitadas e limitantes. Assim, esse conceito

⁵ Sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis, Intersexuais e o sinal de + aponta para denominações e identificações outras, tais como para relações não monogâmicas ou identidades não binárias, entre outras possibilidades que não nomino; afinal, “há formas de sexualidade para as quais não existe um vocabulário adequado” justamente porque as normas de gênero não permitem que elas se tornem “legíveis” ou pensadas fora da conformidade de gênero (Judith BUTLER, 2018a, p. 45; 2016e, p. 35). Portanto, optei pela utilização da sigla LGBTI+ para este trabalho por entender que representa melhor o universo da pesquisa, a partir das próprias identificações das/os entrevistadas/os. Contudo, entendo que há outras combinações para a representação da diversidade de identidades desse campo. Diversas siglas equivalentes são adotadas pelos estudos de gênero e diversidade sexual e, eventualmente, podem aparecer ao longo do texto, tais como: LGBT (lésbicas, gays, bissexuais e transexuais/travestis), LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis e intersexuais), LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis) e LGBTTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis e intersexuais).

sugere a compreensão de “quem somos” de acordo com as experiências que temos conosco mesmas/os, mas também as que temos com as/os outra/os (FOUCAULT, 2004a)⁶. Foucault posiciona a subjetividade diretamente no corpo, já que também os corpos se fazem por meio das relações sociais e são eles os requisitos para ações políticas coletivas (Margaret A. MCLAREN, 2016), tal como veremos no decorrer deste trabalho.

A partir dessa obra de Judith Butler, analiso e inter-relaciono suas teorias da performatividade política incorporada e de gênero com as ações políticas nas ocupações secundaristas⁷. Partindo dessas teorias, o conceito de corporalidade que utilizo neste trabalho mostra seu aspecto constitutivo fluido e contingencial. Corporalidade representa as dimensões sociais pertencentes à vida corporal, desde a própria anatomia, bem como a vida sexual, o desejo e o próprio ato de “ser” um gênero – aspectos que refletem para si e para outras/os (BUTLER, 2006b; 2016a).

Para englobar todo o universo de corpos e corporalidades, gêneros e sexualidades que aparecem na amostra pesquisada neste trabalho, e por acreditar na multiplicidade de experiências, opto por utilizar a expressão corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes, inspirada em Gayle Rubin (2012). O conceito de dissidência compreende os gêneros e sexualidades que divergem dos valores e da conformidade sexual normalizada (RUBIN, 2012; Tamires Tolomeotti PEREIRA, 2018).

Sendo assim, “gêneros e sexualidades dissidentes” representam as comunidades sexuais estigmatizadas e vulnerabilizadas diante da possibilidade “da

⁶ Optei, neste trabalho, por utilizar as flexões de gênero no formato “a/o”, “as/os”, “as/es”, isto é, feminino antecedendo masculino, como uso político diante da prática de generificar tudo no masculino e do histórico apagamento do feminino na escrita e na oralidade. Contudo, reconheço que este formato não rompe com a dicotomia/binarismo de gênero e até mesmo pode estabelecer outro processo hierárquico identitário (ao revés do masculino/feminino). Assumo também que parto de uma suposição um tanto quanto suspeita de que o feminino pertença às mulheres e o masculino aos homens. Além disso, não utilizarei os sinais de uma suposta neutralidade linguística, tais como “@” e “x”, pois acredito que essa substituição ainda não consegue desfazer as marcas de gênero, por exemplo, na oralidade e em substantivos que devem fazer concordância com os termos, sendo inviável em um texto extenso, bem como dificulta a comunicação e a leitura por dispositivos de acessibilidade para deficiência visual. Por fim, mais por uma opção política e menos em função dos impasses da linguagem, mesmo entendendo que a linguagem se constitui também um produto político que pode funcionar como instância de poder e de reprodução de preconceitos, violências e exclusões (Jamil Cabral SIERRA, 2013), a questão que quero deixar mais evidente neste trabalho é a de um modo de vida contrassexual, não tanto baseado na marca linguística, mas em evidenciar e abalar as tecnologias da escritura do sexo e do gênero, assim como suas instituições (Paul B. PRECIADO, 2014).

⁷ Optei por usar “incorporada/o” para a tradução do termo inglês “*embodied*”. É possível também encontrar em outras publicações traduções como “corporificada/o”, evidenciando a polissemia do termo original no português.

prisão arbitrária, ou a períodos em que se tornam objeto de pânico social” (RUBIN, 2012, p. 29). Ou seja, pessoas lésbicas, bissexuais, gays, transexuais/travestis, intersexuais (LGBTI), pessoas fora do campo da binariedade de gênero (mulher/homem; feminino/masculino) e da cis-normatividade (categoria que opera registrando as marcas corporais em relação ao gênero designado no nascimento), pessoas com práticas sexuais não monogâmicas, pessoas com práticas BDSM (*Bondage*, Disciplina/Dominação, Submissão/Sadismo e Masoquismo), prostitutas e trabalhadoras/es do sexo, pessoas com práticas fetichistas, entre outras.

Faço uma observação sobre o uso dos conceitos “gênero” e “feminismo” ora no plural, ora no singular. A pretensão deste trabalho não é a de solucionar possíveis problemas ou discutir as variações desses conceitos, teorias ou campos, embora haja constantes provocações no decorrer do texto. No entanto, como toda opção linguística é política, contextualizo as minhas escolhas para esse momento: optei por “gênero”, no singular, quando a ideia é de um regime político (Débora DINIZ, 2014) e “gêneros”, no plural, quando me refiro às identificações. Em referência ao “feminismo”, no singular, utilizo quando o sentido está no movimento que abriga as reflexões sobre as condições das mulheres e as políticas públicas de combate às desigualdades entre mulheres e homens. E “feminismos” (assim como o termo “mulheres”), no plural, quando trago a ideia das “diferenças”, da multiplicidade de interpelações, particularidades e precariedades que atravessam os corpos e experiências.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi o de entender a performatividade política incorporada dos sujeitos estudantes durante as ocupações secundaristas, na relação que estabeleceram em torno do feminismo e de suas corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes. Para isso, o *corpus* da pesquisa foram estudantes que experimentavam corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes e que estavam presentes nas ocupações secundaristas da Terceira Onda, particularmente entre outubro e novembro de 2016, em Curitiba/PR e na cidade de São José dos Pinhais/PR (região metropolitana da capital). A Terceira Onda é um acontecimento considerado de uma dimensão inédita na história do movimento estudantil do Brasil, o segundo maior do mundo e conhecido também como “Primavera Secundarista”⁸.

⁸ Dados baseados nas informações da imprensa brasileira e de publicações científicas sobre o fenômeno. Ver mais informações no capítulo 2.3 “*Ocupa Tudo!*”: As Ondas das Ocupações Secundaristas.

Acrescento à “Primavera Secundarista” a expressão “Feminista”, por constatar e visibilizar a existência do feminismo permeando os espaços das manifestações (escola, rua, mídia), os corpos ocupantes e destacando o protagonismo de estudantes meninas e LGBTI+ no fronte ou organização do movimento de ocupação. Além disso, a observação do fenômeno demonstra que, a partir da relação estabelecida com o feminismo, as/os estudantes subverteram as normas regulatórias e encontraram vias pelas quais realizaram ações políticas criadoras de novas configurações – do espaço-tempo e das subjetividades.

Pretendo reconstituir, por meio da cartografia, os discursos das/os estudantes que participaram das ocupações, de modo a refletir sobre a presença desses temas nesses espaços, que também fundamentaram transformações em sujeitos, nos territórios e no tempo. Cartografar significa acompanhar, se fazer e se desfazer com os movimentos de transformação do momento (Suely ROLNIK, 2014). Desse modo, sob a metodologia cartográfica, intencionei elaborar um diagrama dos territórios subjetivos e discursivos do feminismo, e das corporalidades, dos gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações secundaristas.

A produção desse esboço-cartográfico é realizada a partir de uma imersão nas teorizações pós-estruturalistas, sobretudo com base nas discussões em torno dos conceitos de assembleia pública e performatividade política, ambos fundamentados em Judith Butler, em busca de achar a resposta para a indagação orientadora dessa investigação: Como se deram as (novas) ações políticas performativas e incorporadas diante do inconformismo dos corpos, dos gêneros e das sexualidades dissidentes nas ocupações secundaristas?

Comecei a jornada de investigação propondo algumas suspeitas/hipóteses provisórias que constituíram a base para as análises:

a) a ocupação escolar constitui uma forma legítima de agir por demandas, em especial quando há o desejo de destruir o acesso a direitos de corpos considerados abjetos em aparecer ou de viver uma vida vivível na escola (tal como uma das pautas das ocupações - a mobilização contrária ao projeto Escola Sem Partido). Judith Butler (2016; 2018b) contextualiza a necessidade de mobilizar-se por outro caminho para reivindicar uma vida vivível e o direito de aparecer quando a precariedade é exposta. Deste modo, justifica-se porque o feminismo, o gênero e a diversidade sexual, mesmo não sendo as pautas principais da mobilização, estiveram presentes em todo o

andamento das ocupações, sob efeitos que foram analisados no decorrer dessa pesquisa.

Suspeitei também que *b)* a transformação exercida pela grupalidade em (ocup)ação sobre os sujeitos produz efeitos nos próprios sujeitos e, também, no espaço-tempo ocupado, pois (des)configuram o sujeito individual, promovendo novos e específicos modos subjetivos de existência. Ou seja, a mudança nos sujeitos reverbera na escola tradicional, que entrou em uma “nova configuração” com as ocupações, mesmo que elas tenham sido efêmeras. Essa hipótese surgiu da escuta atenciosa das narrativas das/os estudantes, da observação participante descrita no Diário de Campo, das escritas e falas (auto)biográficas, das reportagens e documentários sobre as ocupações e no pós-ocupação, com os desdobramentos individuais e coletivos desencadeados pela experiência e pela coalizão nas ocupações.

Ademais, apresento ponderações quanto aos limites da análise aqui proposta. Em primeiro lugar, resgato Michel Foucault para contribuir com a compreensão de que o fenômeno das ocupações possui diversas leituras e interpretações para além desta investigação, como comprovam as diversas publicações acadêmicas e demais produções artísticas (como os documentários, filmes, peças de teatro, materiais visuais etc.) sobre esse movimento estudantil. Foucault incentivava práticas de leitura de seus livros e a apropriação de seus pensamentos e análises, inclusive produzindo novos conceitos e pensamentos: “A única lei é a de todas as leituras possíveis. Eu não vejo inconvenientes maiores se um livro, enquanto lido, é lido de diferentes maneiras” (FOUCAULT, 1984, p. 04). Assim também é o movimento de ocupações, que permite diferentes observações, com uma pluralidade de análises, discursos e práticas. Nesta pesquisa, apresento a minha leitura dentre as muitas possibilidades (e dela também poderão surgir outras apreciações), na tentativa constante de não colonizar as experiências e narrativas das/os estudantes.

Em segundo lugar, os dados investigados circunscrevem-se a fontes como: estudantes que ocuparam as escolas, com suas narrativas orais e escritas, reportagens da mídia escrita e televisiva, imagens/vídeos de redes sociais, textos de blogs especializados e demais sites correlacionados com o tema, bem como investigações de publicações acadêmicas.

Portanto, não cabe aqui generalizar o movimento de ocupação. Tampouco afirmar que a maior parte das/os secundaristas estava envolvida com os protestos.

Pelo contrário. De acordo com os dados levantados com publicações acadêmicas e da mídia, e com a minha experiência nas ocupações, o número de estudantes envolvidas/os era muito menor em relação ao montante de matriculadas/os nas escolas. Além disso, houve movimento contrário às ocupações organizado por representantes do Estado, familiares, docentes, gestoras/es de escolas e estudantes.

Antes, porém, é preciso voltar um pouco no tempo para percebermos quando se instaura o pânico moral estabelecido em torno das questões de gênero na educação e quando o inconformismo político das/os jovens estudantes brasileiras/os reacende, ao ponto de produzir impulsos oblíquos em forma de onda-ocupação. A análise do contexto histórico é, sem dúvida, essencial para entendermos a realidade social, uma vez que o cenário é como um mapa inacabado de uma existência em que os laços e as interpelações estão em constante construção e desenvolvimento, tal como é a própria juventude.

Assim, recuo para o provável marco zero do processo de pânico moral da sexualidade no Brasil (Maria Rita de Assis CÉSAR; André DUARTE, 2017), quando da criação do programa *Escola sem Homofobia* em 2011, e relembro outros acontecimentos-efeitos que produziram o medo das questões de gênero e sexualidade no alto escalão da política e na sociedade brasileira⁹. Em 2015, temos a primeira grande onda de ocupações secundaristas (outubro-dezembro/2015 – São Paulo) que preencheu os meios de comunicação brasileiros e internacionais. Em seguida, se propaga a Segunda Onda de ocupações que tragava novamente a atenção massiva, midiática e política (1.º semestre/2016 – Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Rio Grande do Sul) (Paula A. BENTO; Marcielly C. MORESCO, 2017).

Nesse ponto, o país presenciava uma massa de manifestações estudantis que estava revoltada e demonstrava a sua capacidade de mobilizar ainda mais estudantes e chamar a atenção para as demandas naquele momento. Estimulada pelos protestos anteriores, a terceira grande onda de ocupações se forma no Paraná. As ondulações se espalham e temos o maior movimento estudantil da história do país e o segundo

⁹ O Projeto Escola Sem Homofobia, financiado pelo Ministério da Educação por meio de recursos aprovados por Emenda Parlamentar da Comissão de Legislação Participativa, foi uma ação colaborativa de âmbito nacional em parceria com a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis/Transexuais – ABGLT, *Global Alliance for LGBT Education* - GALE, *Pathfinder* do Brasil, ECOS - Comunicação em Sexualidade e Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva – Reprolatina, com orientação técnica e investimento financeiro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – do Ministério da Educação.

maior do mundo (2.º semestre/2016 – 24 Estados e o Distrito Federal) (BENTO; MORESCO, 2017).

Nesse momento, o projeto de pesquisa do doutorado estava definido, mas ainda em alinhamento. Contudo, não havia tempo para uma programação investigativa; o fenômeno acontecia. O jeito era desancorar o barco e deixar que as ondulações políticas e juvenis conduzissem a minha trajetória metodológica. Portanto, sem roteiros e instrumentos preparados *a priori*, somente um simples mapa que se (re)fazia conforme o movimento da onda, com observações e entrevistas gravadas, sem formulários. Complementando as entrevistas, tenho as narrativas escritas, as notícias nos meios de comunicação, as produções audiovisuais, as “aulas” sobre feminismo, gênero e diversidade sexual nos espaços de ocupação, seja nas escolas ou nas suas “extensões” (rua e mídia), o registro fotográfico e, principalmente, o diário de bordo (ou de campo).

Além disso, em 2018, dois anos após as ocupações de 2016, realizei uma pesquisa com questionário semiestruturado disponibilizado por *link* com a finalidade de compreender o pós-ocupação, algumas reconfigurações políticas das/os jovens que participaram, de modo a subsidiar mais algumas informações para este trabalho. No decorrer do texto, apresentarei alguns dados dessa pesquisa como complemento para as entrevistas.

Assim, o escopo metodológico de investigação e de cartografia só se definiram durante a navegação e no percurso desse mar de experiências marginais. O mar de experiências se abriu justamente pelo ativismo marginal, sendo eu, a pesquisadora, mergulhada na cartografia e nos mecanismos de propagação desses acontecimentos.

A cartografia, nesse caso, promove um desenho sempre em (re)construção, delineamentos, um rascunho de movimentações e investidas no decorrer da pesquisa. Essas experiências marginais permitiram cartografar um novo desenho da escola moderna, com abertura de possibilidades para a criação de novas configurações subjetivas das/os estudantes: os corpos abjetos, dissidentes, as sexualidades, as insurgências e inconformismos, as loucuras/histerias, o ativismo, tudo aquilo que a racionalidade contemporânea negou, desconheceu, excluiu e definiu como passível de vigilância, normalização, punição, patologização, medicalização.

Quanto à organização dos capítulos, eles apresentam uma cartografia crítica e histórica da presença do feminismo, das corporalidades, dos gêneros e das sexualidades dissidentes no movimento da Terceira Onda das ocupações

secundaristas. Como forma de ambientar a/o leitora/or em relação à história e à memória discursiva das ocupações, alguns títulos dos capítulos trazem os gritos exclamados por estudantes durante o movimento.

Ainda nesta primeira parte, no Subcapítulo 1.2 *“Firme”*: *A juventude transviada da investigação*”, descrevo a juventude rebelde, em um transvio da tradicional escola, mesmo que efêmera como foram as ocupações, contando quem são os sujeitos da pesquisa. E no Subcapítulo 1.3 *“Ser pesquisadora-ativista, observar, escutar e cartografar”* apresento a navegação da investigação, em meio ao participar, o observar, escutar, cartografar. Destaco também a cartografia e as demais estratégias metodológicas para a investigação, em um processo combinatório e complementar. Também ressalto a importância de me colocar como pesquisadora feminista e ativista na pesquisa, refletindo a partir das colocações epistemológicas de pesquisadoras/es que questionam sobre quem estaria por trás das investigações feministas.

O Capítulo 2 *“A Escola é Nossa!”: Cartografia dos espaços de luta e de investigação*” contextualiza os (entre-)lugares de investigação da pesquisa, problematizando a conjuntura política mais recente que permeia e mobiliza o movimento estudantil no Brasil, culminando nas ocupações escolares. Também resgato brevemente as ondas das ocupações das escolas, em especial no Chile e no Brasil, tendo em vista a inspiração das ocupações brasileiras nas mobilizações chilenas em anos anteriores e, mais detalhadamente no Paraná, considerando que este é o recorte da pesquisa.

No Capítulo 3 *“Lutar e Resistir”: a performatividade política incorporada e plural*”, rememoro os conceitos pelos quais a pesquisa se constitui. Nesse sentido, comento os conceitos de performatividade política incorporada e a teoria da assembleia pública, com aplicação de tais confluências teórico-críticas nas ocupações secundaristas.

No Capítulo 4 *“Ocupar é Resistência”: os efeitos político-performativos nas ocupações*”, destaco a análise de como os corpos e as sexualidades sempre estiveram capturados e presentes na pedagogia e na educação sob relações de docilidade e inteligibilidade, historicamente disciplinados, controlados, normalizados, vigiados, governamentalizados e patologizados. No entanto, os corpos e as sexualidades, a partir das experiências das ocupações, criaram um fenômeno inédito, contemporâneo e de intensas transformações. No Subcapítulo 4.2 *“A política de aparecer em contradição performativa”*, direciono a discussão para a passagem de

corpos dóceis a precários, “aparecendo” em um contexto no qual se é privado de aparecer, exercitando a contradição performativa. Resgato o diálogo entre a teoria performativa de Judith Butler com as pressuposições de Hannah Arendt sobre o corpo nos espaços públicos. E no Subcapítulo 4.3 *“Uma nova família: as alianças político-afetivas nas ocupações”*, discorro sobre como esses sujeitos subvertem o conceito de família em uma outra configuração ligada à preocupação consigo e com a/o outra/o. Ademais, apresento a ética política das coalizões e alianças com base na precariedade.

Por fim, no Capítulo 5 *“Girls to the front’: uma ética da convivência feminista”*, analiso as rupturas, os deslocamentos e as bases para a construção de uma ética feminista que pautou a convivência nas ocupações. Comento também brevemente sobre essa possível Quarta Onda do feminismo, marcada pela participação de jovens meninas e mulheres e a miscigenação das lutas feministas com os espaços educacionais.

1.2 “FIRME!”: A JUVENTUDE TRANSVIADA DA INVESTIGAÇÃO

*“Quem são vocês?
 Sou estudante!
 Não escutei
 Sou estudante!
 Mais uma vez
 Sou estudante
 Sou, sou estudante sou
 Eu quero estudar
 Mas o Temer não quer deixar!
 Vamos à luta!”*

(Grito de manifestação das/os estudantes das ocupações secundaristas, 2016).

*“Quem entende o coração de um jovem
 senão ele mesmo?”*
 (Patti SMITH, 2010, p. 129).

Para me referir às/aos estudantes, ora utilizo adolescentes, ora jovens. Os conceitos se confundem muitas vezes e nos perguntamos o que é a adolescência e a juventude: fenômenos discursivos, inventados, construídos e transformados?

O conceito de juventude, associado à condição de ser jovem, aparece na literatura sociológica sob dois eixos articulatórios de questões,

problemas e características. O primeiro é decorrente do pertencimento a uma dada faixa etária (onde também não há consenso), com ênfase em aspectos geracionais de uma determinada fase de vida. O segundo destaca aspectos socioeconômicos e culturais determinados pela situação de classe social. Alguns autores afirmam que se deve falar no plural, juventudes, porque há múltiplas diferenças. Sposito (2003) constrói outras dimensões para a categoria jovem, tais como condição juvenil e situação juvenil. Essas categorias referem-se ao modo como a sociedade constitui e atribui significados à juventude em determinadas estruturas sociais, históricas e culturais, dentro de escalas e hierarquias sociais (Maria da Glória GOHN, 2013b, p. 205-206).

Sob o cenário da faixa etária e das políticas públicas, o termo adolescência, definido no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), vai dos 12 aos 18 anos incompletos. Já a expressão “juventude” ou “jovens”, considerando a definição legal do Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013), são as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade. Contudo, não se pode mais considerar adolescência e juventude somente por questões etárias, principalmente se vivemos em uma sociedade que adultiza esses sujeitos.

Maria Rita de Assis César (1998), considerando a invenção da adolescência, relembra como parte da literatura científica, especialmente nos discursos médicos, psiquiátricos/psicológicos e pedagógicos, trata a adolescência como um modelo essencialista, normatizador e totalizante, sem uma reflexão sobre sua constituição histórico-discursiva.

A adolescência, durante muito tempo, foi (e, talvez, ainda seja) estudada como um mero objeto, desconsiderando-a como uma categoria histórico-discursiva constituída de sentidos. O “sujeito adolescente” é considerado, nesses estudos, como se fosse formado por características, determinações e qualidades imutáveis, universais e a-históricos, isto é, um “homem” e um “corpo” que escapa das significações históricas que o permeiam (CÉSAR, 1998). Isso quando é considerado um corpo, quando não o desincorporam.

De acordo com César (1998), a representação da adolescência como objeto do discurso científico é, de início, a figura da “delinquência juvenil” e do “jovem masturbador”; em seguida, a adolescência é associada à imagem da/o “rebelde sem causa”¹⁰, produto da sociedade estadunidense pós-guerra dos anos cinquenta,

¹⁰ Especialmente com o filme *Juventude Transviada* (*Rebel Without a Cause*, 1955), dirigido por Nicholas Ray.

inspirado na adolescência infratora dos cinemas e demais meios de comunicação de massa. A tradução para o português de “rebelde sem causa” para “juventude transviada” destacou a conotação sexual da “delinquência juvenil” e, anos mais tarde, a imagem de um “sujeito rebelde” é justificada pelas causas políticas, sociais e sexuais por meio dos movimentos políticos dos anos 1960/1970 (CÉSAR, 1998).

Ainda no que se refere ao discurso científico sobre a adolescência, a sua constituição ainda é a de um sujeito ideal, adulto, maduro, disciplinado, dócil, semelhante à reflexão de Miriam Soares Leite (2017) sobre a iterabilidade da identificação da juventude como individualista, irresponsável, incapaz. Essa identificação é muito influenciada pelo adultocentrismo, compreendido como um modelo no qual valores, comportamentos e condutas são orientados dentro de uma suposta superioridade adulta sobre grupos etários mais jovens, indicando que ser/agir como uma pessoa adulta é o modo ideal de agir/existir.

Segundo Maria da Glória Gohn (2018), há algumas características positivas atribuídas às/aos jovens e adolescentes, como a criatividade, a inovação e a mudança social, além do domínio sobre a tecnologia. E atributos negativos, como as condições de vulnerabilidade social, econômica, cultural e o discurso normalizante dos “problemas da idade” (GOHN, 2018). Em ambos os casos, há um ideal, um modelo esperado de comportamento e de “ser” jovem e adolescente, e há também a urgência de criarmos possibilidades outras de diálogos com esses sujeitos que se transformam constantemente, principalmente com as novas formas de comunicação, informação e sociabilidade.

As/Os protagonistas desta investigação são estudantes secundaristas do Ensino Médio e Ensino Médio-Técnico¹¹. Na entrevista, foram 14 pessoas participantes. Conforme identificação das/os próprias/os estudantes, das/os 14 estudantes, quatro foram meninos cisgêneros e um transexual (cinco meninos,

¹¹ A expressão “secundarista” está relacionada às/aos estudantes que cursavam o antigo Ensino Secundário, que vigorou no Brasil com esse nome do período do Império até o início da República. Durante este período, o Ensino Secundário recebeu diversas nomenclaturas. Em 1961, o Ensino Secundário passa a ser chamado de Ciclo Colegial. Em 1971, o mesmo ciclo passa a ser Ensino de 2.º grau. A partir de 1996, a nomenclatura adotada pela LDB é Ensino Médio. Contudo, em muitos países ainda é utilizada a expressão Ensino Secundário ou Escola Secundária (Eurize Caldas PESSANHA; Wanderlice da Silva ASSIS; Stella Sanches de Oliveira SILVA, 2017). As/Os estudantes secundaristas, no Brasil, ainda utilizam essa nomenclatura em função da construção e do valor histórico e simbólico do movimento estudantil secundarista, que existe desde 1948 (UBES, s/d).

portanto), e oito foram meninas – sete eram cisgêneras e uma transexual¹². Também participou uma pessoa não binária com expressão de gênero feminina¹³. Já na pesquisa por questionário (do qual falo mais no capítulo 1.3 *Ser Pesquisadora-Ativista, Observar, Escutar e Cartografar*) foram 23 participantes respondendo as questões disponibilizadas por um *link* – 13 meninas e 10 meninos; não foi perguntado sobre a orientação sexual. Além disso, na impossibilidade de quantificar, ressalto que foram muitas/os estudantes e “apoiadoras/es” que participaram indiretamente, durante as conversas informais, observação de campo, interações durante protestos nas ruas, entre outras formas de contato.

A maior parte da amostra participante da investigação é constituída por adolescentes e jovens menores de 18 anos, de modo que a identidade e a imagem foram preservadas, omitindo seus nomes e fotografias em que possam ser identificadas/os, de acordo com o Art. 17 do ECA (Lei n.º 8.069/1990)¹⁴. Assim, os nomes das/os estudantes que participaram das entrevistas e das observações foram substituídos aleatoriamente por codinomes de personagens e artistas marcadas/os pelo reconhecimento dos movimentos feministas e LGBTI+, não havendo, necessariamente, relação entre as narrativas e os pensamentos das pessoas entrevistadas com o codinome escolhido por mim.

Segui essa mesma diretriz para as/os estudantes maiores de 18 anos, uma vez que foi assegurado, antes de cada entrevista e observação, o direito ao anonimato, e também para evitar possíveis represálias desencadeadas pelo processo de ocupação. Já estudantes que utilizaram seus próprios nomes nas narrativas publicadas em obras acadêmicas e documentários assim são apresentadas/os durante o texto.

Nas observações de campo há estudantes com idades entre 12 e 19 anos, em razão de que algumas escolas ocupadas ofereciam também o ensino fundamental I

¹² Nomeia-se de cisgênera/o, ou “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído no nascimento. Denomina-se as pessoas não cisgênera/o, as que não são identificam com o gênero que lhes foi determinado ao nascer, portanto, transgênero, transexual ou “trans” (Jaqueline Gomes de JESUS, 2012).

¹³ Não binária/o é o termo usado por pessoas que experimentam uma identidade e/ou expressão de gênero fora das categorias binárias de homem e mulher, masculino e feminino. Essas pessoas podem definir seu gênero como algo entre homem e mulher ou como totalmente diferente dessas categorias. O termo também é comumente usado com proximidade do termo inglês “*genderqueer*” (GLAAD, 2016, p. 11, tradução minha).

¹⁴ “Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (BRASIL, 1990).

e/ou II, e as/os estudantes permaneciam no mesmo espaço e participavam de algumas atividades, tais como as aulas e as rodas de conversa:

As alunas e alunos permitem a entrada de estudantes do ensino fundamental cujas famílias não têm onde deixar durante o horário de trabalho/escola. As/os estudantes do Ensino Médio repassam matérias às/aos do ensino fundamental e algumas professoras e professores repassam conteúdos do ENEM e vestibular às/aos do Ensino Médio (Diário de Campo, SJP, 08 de outubro de 2016).

Tracei alguns motivos para explicar porque a maioria que se dispôs a participar das entrevistas presencialmente nas ocupações foram meninas. Dessa forma, observei que, majoritariamente, dentre as/os estudantes presentes nas ocupações a maioria se identificava como menina. Além disso, nas ocupações que frequentei, eram elas que tomavam a função de liderança da organização, dado coerente com o panorama geral das ocupações, que apresentam o fronte composto por meninas. E, por fim, elas supuseram que eram mais didáticas, abertas e acessíveis para responder entrevistas e/ou conversar com autoridades, mídia, público em geral, especialmente se o tema fosse gênero, feminismo e diversidade sexual.

Em sua maioria, as meninas deixavam explícito, durante a conversa, o posicionamento feminista, assim como suas identidades de gênero e sexuais dissidentes. Salvo uma estudante, membro da Comissão de Comunicação de uma ocupação, que fez questão de marcar sua orientação heterossexual, pois é com frequência confundida na escola como lésbica; e, mesmo não tendo uma sexualidade dissidente, como define Gayle Rubin (2012), é lida como “diferente”, devido um visual adotado no cabelo, e por se considerar apoiadora da luta por direitos humanos das pessoas LGBTI+.

O pessoal acha que eu sou lésbica, mas eu não sou lésbica; porque eu raspei o cabelo: “ah, a menina sapatão tá vindo lá!”. Eu falei “gente, vamo desconstruir esse conceito aí, né!” (Entrevistada Nísia Floresta¹⁵, 11 de outubro de 2016, [sic]).

¹⁵ Os nomes das/os estudantes que aparecem na investigação foram substituídos aleatoriamente por codinomes de personalidades marcadas/os pelo reconhecimento dos movimentos feministas e LGBTI+, e selecionadas/os por mim a fim de garantir o anonimato das/os participantes. Apresentarei um breve perfil de cada codinome/personagem após sua primeira citação, com finalidade tão somente informativa.

Nísia Floresta (1810-1885), pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, foi escritora nordestina, educadora, diretora de escola, poetisa, jornalista e tradutora feminista.

Somente após eleger o nome fictício para esta entrevistada, percebi que a mulher que dá o nome figurado para essa estudante também foi alvo de comentários direcionados à sua sexualidade quando era diretora do colégio que fundou para mulheres (Colégio Augusto). Incomodada com as provocações e questionamentos de Nísia Floresta em defesa de uma educação mais libertária para as mulheres, a sociedade carioca promoveu ataques caluniosos à educadora, insinuando possível envolvimento amoroso “tanto com amantes masculinos, quanto com suas alunas” (Nísia FLORESTA, 1989, p. 12; Guacira Lopes LOURO, 2000b, p. 469).

Pelo visto, mesmo com um largo intervalo histórico de quase 170 anos, as mulheres que ousam desafiar os estereótipos de gênero, seja raspando o cabelo ou defendendo publicamente a educação das mulheres, a luta pelos direitos LGBTI+ e/ou a desconstrução de regulamentos cis-heterossexistas, ainda são consideradas uma ameaça para os arranjos sociais e para a hierarquia de gênero fundada na cis-heteronormatividade¹⁶.

As/Os estudantes entrevistadas/os foram voluntárias/os. Nas entrevistas e nos relatos (auto)biográficos apenas estudantes secundaristas participaram, uma vez que o próprio movimento de ocupação não deixava que pessoas em alianças falassem em nome delas/es. Mas, outras pessoas aparecem nas observações, tais como professoras/es apoiadoras/es da ocupação que constituíam a comunidade escolar ou representavam entidades em aliança com a mobilização de estudantes.

Em relação ao perfil da participação sociopolítica e cultural das/os estudantes entrevistadas/os, a experiência com grupos institucionalizados, coletivos, movimentos sociais, órgãos públicos como conselhos, agremiações, partidos, entre outros, era pouca ou inexistente. Quando perguntado se já haviam participado de algum movimento parecido ou qual era a sua experiência política, muitas/os respondiam que nunca participaram de algo semelhante.

Com exceção de uma estudante entrevistada em uma escola central de Curitiba/PR, no dia 14 de outubro de 2016, que exercia uma função de organizadora da ocupação. Ela logo se identificou como feminista e lésbica durante a entrevista e

¹⁶ O conceito de cis-heteronormatividade, junção de cisnormatividade e heteronormatividade, se refere às normas de gênero e sexualidades, as quais instituem como normal e como normalidade as práticas heterossexuais e o corpo não trans e, portanto, cisgênero, dentro de um recorte de sociedade ocidental (Dayana Brunetto Carlin dos SANTOS, 2017a). Neste trabalho, seguindo a mesma lógica, também são utilizados os conceitos cis-heterossexistas para indicar normas heterossexuais e cisgêneras sexistas e cis-heterossexualidade para indicar normas heterossexuais e cisgênera na sexualidade.

respondeu que havia participado anteriormente de manifestações de rua e citou como exemplo os protestos de 2013:

Eu nunca participei de grêmio, mas, tipo, eu sou muito de manifestação de rua. Então, se juntar um pouco de gente, eu tô lá, entendeu?! Desde 2013, quando era o negócio de “Fora Dilma”, eu tava lá. Então, desde pequena eu gostei dessas coisas, de política e tal. De ver campanha eleitoral, de ver em quem meus pais votavam. Mas, de grêmio e de organizações assim, eu nunca tive. As minhas participações são de manifestações de rua (Entrevistada Marielle Franco¹⁷, 14 de outubro de 2016, [sic]).

Ela ainda analisa a experiência das/os colegas de ocupação, que tiveram suas primeiras participações políticas nas manifestações de rua pela Educação, que não só antecederam como também aconteceram durante o movimento de ocupação:

Acho que todo mundo aqui tem pouca experiência. Têm as pessoas do grêmio que estão participando, mas a maioria das pessoas começou esse ano, entendeu?! Vendo tudo aquilo que o governo queria fazer, começou a ir pra rua. Mas, acho que antes disso, da situação desse ano, pelo que eu vejo, é mais manifestação de rua; antes disso, acho que não, entendeu?! (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic]).

Supõe-se que essa experiência em manifestações de rua como o único ou o principal conhecimento e envolvimento sociopolítico das/os secundaristas decorre da participação majoritária de jovens nos protestos que ocorrem em espaços públicos no Brasil desde 2013 (GOHN, 2018). Segundo Pesquisa do Datafolha, realizada no período das Jornadas de Junho, observamos que, nas manifestações em São Paulo, a maioria das/os participantes tinha diploma universitário (77%) e menos de 25 anos (53%). Com resultados semelhantes, a pesquisa nacional realizada pelo IBOPE, na mesma ocasião, constata que a idade predominante estava na faixa de 14 a 24 anos (43%). Entre 14 e 29 anos de idade, a soma sobe para 63% do total (IBOPE, Pesquisa Manifestantes, 20/06/2013; GOHN, 2018).

Analizamos esse crescente interesse das/os jovens pela política depois de um breve hiato no ME, por exemplo, a partir de um olhar para a conjuntura econômica da década de 2010, que passa a afetá-las/os em todas as camadas sociais, visto que os

¹⁷ *Marielle Franco* (1979-2018) foi socióloga, feminista, lésbica, negra, defensora dos direitos humanos. Vereadora do Rio de Janeiro pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), foi executada a tiros em 14 de março de 2018.

números de desemprego estão maiores entre jovens, abrindo espaço para que observassem criticamente os partidos, os comportamentos dos políticos, a forma de organização dos grupos autonomistas etc. (GOHN, 2018).

Na pesquisa que realizei em 2018 sobre o pós-ocupação (ver mais informações no Subcapítulo “1.3 Ser pesquisadora-ativista, observar, escutar e cartografar”), os resultados apontaram que algumas/ns secundaristas (cerca de 52% de quem respondeu) passaram a fazer parte de movimentos sociais ou demais grupos institucionalizados durante as ocupações, tais como as organizações Liberdade e Luta, CWB Contra Temer, UJS, PT, UPE, Ação Antifascista Curitiba/PR e CAOS (esse criado durante o movimento de ocupação pelas/os ocupantes). Esses grupos e coletivos apoiavam as ocupações escolares em Curitiba/PR e Região Metropolitana e, eventualmente, criaram alianças com estudantes de escolas ocupadas.

Ainda nesta pesquisa, 42% das/os estudantes que participaram do questionário responderam que, após os dois anos das ocupações das escolas, faziam parte naquele momento de algum grupo institucionalizado (movimento social, movimento de estudantes, partidário, coletivo, sindicato etc.). Alguns exemplos de participação institucionalizada mencionadas na pesquisa foram: filiação ao Partido dos Trabalhadores (PT), ativismo no CWB Resiste (antigo CWB contra Temer), membro de Grêmio Estudantil de escola, filiação na UJS, membro de Diretório Central dos Estudantes (DCE) de Universidade e assessoria em gabinete de vereador de Curitiba/PR.

Os sujeitos que compõem essa investigação, assim como para Foucault e Butler, são considerados em sua historicidade. Portanto, não são a-históricos e universais; pode-se entendê-los como efeitos de “normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos” (BUTLER, 2016b, p. 17). Sendo assim, a minha – e a nossa – capacidade de nomear e (re)conhecer o “ser” do sujeito é sempre recíproca e facilitada por esquemas normativos, que não são deterministas, podendo ser interrompidos por qualquer um dos sujeitos envolvidos. Ou seja, os esquemas aparecem e desaparecem dependendo de como o poder é operado (BUTLER, 2016b). A capacidade de apreender esse “ser” do sujeito está condicionada, mas não limitada, às normas de reconhecimento. Butler, em *Quadros de Guerra: Quando a Vida é Passível de Luto?* (2016) (*Frames of War: When Is Life Grievable?*, 2009), não se conforma com tais normas de reconhecimento, colocando-as em questão. Para a autora, “o problema

não é apenas saber como incluir mais pessoas nas normas existentes, mas sim considerar como as normas existentes atribuem reconhecimento [...]?” (BUTLER, 2016b, p. 20).

Houve um processo de “apreensão” e/ou “reconhecimento” sobre “quem pode falar e vivenciar” (sobre) gênero, feminismo e diversidade sexual nas ocupações. Esse recorte estava delineado e era assim que eu apresentava a intenção de entrevistar as/os estudantes ali presentes. Ao falar sobre o tema da pesquisa com quem me recebia na ocupação, logo me direcionavam para a pessoa que conversaria comigo; em alguns momentos, mais de uma pessoa, chegando a cinco estudantes participando da entrevista.

De fato, chegar em uma ocupação escolar para investigar e cartografar sem um reconhecimento entre pesquisadora-ativista e quem ocupa – e Butler (2016b) sinaliza que o reconhecimento é sempre uma ação recíproca/mútua e, além disso, se torna o processo de transformação do “eu” pelo ato de reconhecimento, no qual algo é apreendido, perdido, alterado, tornando o “eu”, transformado, incapaz de retornar ao que era (BUTLER, 2006b) –, talvez tivesse me dado resultados distintos dos que foram conseguidos; por esse motivo a importância de inserir o ativismo na análise. Em um primeiro momento, quando apresento o tema sobre o qual quero discorrer com elas/es, ocorre a apreensão, ou seja, o modo de conhecer que ainda não é reconhecimento, e pode ser irreduzível àquela (BUTLER, 2016b).

A teoria do reconhecimento de Butler, no entanto, se diferencia dos eventos analisados neste trabalho. Butler constrói sua teoria em meio aos movimentos ocorridos na Primavera Árabe, em 2011 e 2012¹⁸, e no movimento *Occupy*, em 2011¹⁹, nos quais as pessoas ocuparam o espaço das praças e ruas, construindo um “Eu coletivo”, um “nós”, uma espécie de coalizão. Assim também se constituíram as ocupações secundaristas que, com a ocupação espacial e temporal das escolas, reproduziram um “eu coletivo”, coalizões e alianças, a partir da relação entre as articulações e precariedades, e não da separação entre identidades, fazendo com que

¹⁸ Conhecida também como uma onda de manifestações e protestos que ocorreram em diversos países do Oriente Médio e no Norte da África: Primavera Árabe na Tunísia (em 2010), no Egito, na Síria e na Líbia (em 2011).

¹⁹ Foi um movimento de protesto contra a desigualdade econômico-social e a corrupção, principalmente no setor financeiro dos Estados Unidos. O nome do movimento remete à ocupação da Rua *Wall Street* em Manhattan, local onde está localizada a Bolsa de Valores de Nova York. *Wall Street* também é utilizado pela mídia como uma metonímia para o mercado financeiro e de ações dos Estados Unidos. O movimento *Occupy*, posteriormente, se espalhou para diversas outras cidades dos EUA e da Europa.

o “eu” individual, ao chegar na ocupação ou na assembleia pública sozinho, se articule e se incorpore ao movimento (por meio do reconhecimento da vulnerabilidade da/o Outra/o) e, após o fim da ocupação, ao retornar sozinho, é um “eu” modificado, transformado (Celi Regina Jardim PINTO, 2016).

Entretanto, esse “eu coletivo” não existiu, por exemplo, nas Jornadas de Junho (2013), já que não houve um momento de ocupação e a luta pelo reconhecimento se diferencia dos eventos-acontecimentos posteriores: nas Jornadas de Junho, não havia demanda por reconhecimento político, mas pela existência de um sujeito fora do político ou antipolítico, o qual chegou na manifestação sozinho, permaneceu solitário e assim retornou para casa, e, portanto, não transformado (PINTO, 2016).

O reconhecimento, para Butler é mais preciso no momento da prática. Já a apreensão, menos precisa, implica ação de “marcar, registrar ou reconhecer sem pleno conhecimento” (BUTLER, 2016b, p. 18). Ou seja, se a apreensão é uma forma de reconhecimento, está muito mais associada ao sentir e perceber, mas nem sempre em forma de conhecimento. Por exemplo, quando cheguei em uma escola de São José dos Pinhais/PR para ministrar uma “aula” sobre feminismo, aproveitei para realizar uma entrevista com alguém que estava disponível para falar:

[...] perguntei à estudante de cabelo azul que me recebeu com quem eu poderia conversar sobre uma pesquisa que estava realizando sobre feminismo, gênero e diversidade sexual na ocupação. Ela respondeu, entusiasmada, que eu poderia conversar com a Assucena, pois ela “poderia falar melhor sobre o assunto”. Sentei no muro que ficava atrás do prédio enquanto as/os estudantes lavavam o chão da escola, e esperei pela Assucena. Ela chegou, se apresentou e, no decorrer da conversa, compreendi porque a estudante que me recebeu achou que a colega “falaria melhor” sobre o tema. Assucena se reconhecia como uma garota transexual (Diário de Campo, SJP, 08 de outubro de 2016).

Butler (2016b) diz que somos capazes de apreender aquilo que é facilitado pelas normas do reconhecimento, mas nem sempre nos limitamos às normas quando apreendemos uma vida. A filósofa destaca que além das normas do reconhecimento, também pautamos nossa apreensão a condições gerais, históricas, desde que articuladas na condição de ser reconhecido.

A cena descrita no Diário de Campo demonstra como ocorreu a apreensão pela estudante de cabelo azul do tema e da pessoa reconhecidamente “apta” para falar. Nesse caso, não precisei perguntar como se deu a condição da colega ser reconhecida como a pessoa “apta” para a entrevista, uma vez que há a construção

normativa da performatividade de gênero e seu efeito sobre essa cena, se partirmos do pressuposto de que todo sujeito já é marcado social e identitariamente. “O reconhecimento caracteriza um ato, uma prática ou mesmo uma cena entre sujeitos” (BUTLER, 2016b, p. 19), logo, essa condição de ser reconhecida demarca, prepara e molda um sujeito para o reconhecimento. Quem confere tal reconhecimento e qual a forma que ele adquire? Como e o que seria ser “reconhecida/o”?

A partir dessas questões, Butler argumenta que, por outro lado, a noção do reconhecimento, diante da normativa da tolerância se torna “parte da própria prática de ordenar e regular os sujeitos de acordo com normas pré-estabelecidas” (BUTLER, 2016b, p. 202). A filósofa explorou em *Problemas de Gênero* e em *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”* (2002) (*Bodies That Matter: on the discursive limits of “sex”*, 1993) que o sujeito emerge a partir da diferença do outro, isto é “um sujeito só se torna distinto mediante a exclusão de outras possíveis formações de sujeito, uma multidão de ‘não eus’” (BUTLER, 2016b, p. 202-203).

De certa forma, tal reconhecimento foi forjado no momento em que o discurso de pesquisadora-ativista foi certificador do reconhecimento e inteligibilidade de discursos com valorações e enquadramentos compartilhados. Todavia, Butler (2016b) alerta que os enquadramentos normativos que implicam as características constituintes das/os sujeitos adequadas/os ou reconhecíveis podem tornar-se parte da prática de ordenação e regulação nas normas de reconhecimento, correndo o risco de se constituírem até como fracassos do reconhecimento.

Esses enquadramentos normativos, por sua vez, geram processos de individualização, uma problemática presente também nas discussões de Foucault. A escrita de si é a forma primária para essa individualização, seja a escrita pelo próprio sujeito ou outra pessoa escrevendo sobre o sujeito em questão (Margaret A. MCLAREN, 2016).

Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (o que comportava abstinência, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita – o fato de se escrever para si e para outrem – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável (FOUCAULT, 1992, p. 133).

O processo de escrita de si pode agir por meio do discurso normalizador, fazendo com que o sujeito se prenda à própria identidade, já que é o único responsável pelo acesso à verdade de si. Por outro lado, pode adentrar em um outro processo que Foucault chama de “hermenêutica do eu”, isto é, a uma obrigação do sujeito de examinar e decifrar a si mesmo, seus desejos, pensamentos e ações (MCLAREN, 2016). A hermenêutica do eu, enquanto dispositivo de produção de verdade de/sobre si, tem origem no contexto da ética cristã. E, embora se volte para uma interioridade, ela não é individualizada, pois a verdade sobre si é revelada em uma ação consigo e com as/os outras/os, tais como na confissão ao padre ou a um Deus, na psicanálise, nas entrevistas.

Portanto, as narrativas produzidas durante as entrevistas e mesmo as escritas de si já publicadas podem ser um exercício de prática de liberdade e de subjetivação, mas também podem funcionar como meio de sujeição e de identificação a normas e a uma moralidade dominante. Nesta perspectiva, Foucault entende os modos de subjetivação como processos constituintes de uma subjetividade. E novos modos subjetivos implicam novas estruturas políticas e sociais; ao contrário de modos de sujeição, nos quais supõem-se a submissão e a obediência a determinados códigos normativos (L. Margareth RAGO, 2013). Logo, os modos de produção da subjetividade comportam tanto técnicas de sujeição quanto de subjetivação.

A normalização pode agir por um processo de repetição, não necessariamente de forma idêntica à origem. Os direcionamentos para as/os participantes da pesquisa seguem essa noção de iterabilidade (Jacques DERRIDA, 1977), uma vez que há a condição de reconhecimento do estar “apta” ou “apto” para falar sobre, que não acontecem de modo exatamente igual; há uma certa abertura para o que difere. Como veremos ao longo do trabalho, os sujeitos ora são “reconhecidos” como sujeitos LGBTI+, dentro da condição normativa de reconhecimento, ora não são pessoas LGBTI+, mas ainda estão dentro dos marcos do reconhecimento por compartilharem os mesmos valores discursivos em relação àquelas/es que o são.

Esse processo de reconhecimento durante a investigação criou um (ou mais) ideal(ais) normativo(s) como condição preexistente de reconhecimento para falar sobre o tema da pesquisa. Como procurei deixar a cargo das/os estudantes a definição de quem participaria, o efeito, ou melhor, a iterabilidade dos direcionamentos em relação à performatividade de gênero e de identidade sexual foi construindo como as normas seriam operadas para tornar “sujeitos aptos e reconhecidos” a participar.

A sociabilidade dos ideais normativos pode ser observada por meio do que Foucault chama de um “regime de verdade” para o reconhecimento de si, decidindo quais formas são reconhecíveis e quais as restringe (BUTLER, 2015b).

Nos casos em que as pessoas responsáveis pela transmissão de informações e delegadas para o diálogo com pessoas de “fora” da ocupação, como por exemplo estudantes que compunham a Comissão de Comunicação de cada escola, o sujeito direcionado para a pesquisa era sempre quem se aproximava dos debates do tema apresentado, seja pelo ativismo e/ou atividades desenvolvidas com o tema anteriormente às ocupações, seja pela própria experiência e identificação.

1.3 SER PESQUISADORA-ATIVISTA, OBSERVAR, ESCUTAR E CARTOGRAVAR

“Em resumo, não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos complexos que concorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar. Estes aspectos variam continuamente, pelo que uma onda é sempre diferente de uma outra onda; mas também é verdade que cada onda é igual a uma outra onda [...]; em resumo, existem formas e seqüências que se repetem, ainda que irregularmente distribuídas no espaço e tempo”.
(Ítalo CALVINO, 1994, p. 08).

Se Michel Foucault, em *Então é importante pensar?* (Est-il donc important de penser?, 1981b), comenta que suas publicações são fragmentos de autobiografia, de pesquisas, de ativismo e de sua vida transformada, do mesmo modo, este trabalho é uma fração diante das minhas experiências. Aproveitar minha potência da experiência no ativismo foi, sem dúvida, crucial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Joan Scott (1999) fala de como a experiência não tem a intenção de evidenciar, autorizar ou explicar o fenômeno; mas, de ser historicizada para que, sobre ela, o conhecimento seja produzido. Em consonância com Scott, as experiências consideradas nesse trabalho não são autoevidentes ou definidas, mas passíveis de serem interrogadas, contestadas e explicadas, reconfigurando-se a todo instante (SCOTT, 1999). São também as reconfigurações, os deslocamentos e os desvios que instigam Foucault a continuar pesquisando, escrevendo e vivendo; percebemos,

então, que a transformação e a experimentação compõem a existência de Foucault (Priscila Piazzentini VIEIRA, 2008), tanto em sua militância quanto em seus textos, e a minha não é diferente.

Minha inserção nas ocupações secundaristas em 2016 acontece de duas formas: quando convidada para falar em rodas de conversas ou aulas públicas sobre feminismo, gênero e diversidade sexual, e por meio das visitas voluntárias que fazia em algumas escolas. O contato prévio era direto (com estudantes, via páginas das ocupações no *Facebook* ou pelo *Whatsapp*) ou indireto (por meio de professoras/es que apoiavam a ocupação em determinadas escolas). Além da Terceira Onda (de 2016), em 2017 participei e cartografei a celebração de 1 ano de Primavera Secundarista, realizada por estudantes que ocuparam por 24h o Col. Est. do Paraná (CEP), no Centro de Curitiba/PR (mais informações no Subcapítulo 2.3.3 *A Terceira Onda: Ocupa Paraná*).

A Terceira Onda de ocupações coincidiu com o período em que eu participava como uma das organizadoras do movimento feminista Marcha das Vadias de Curitiba/PR e como participante de outros grupos feministas na capital paranaense. Todas as vezes em que fui convidada para dar “aula” sobre feminismo nas escolas foi justamente por fazer parte da Marcha das Vadias, uma vez que esse movimento era muito conhecido entre estudantes, docentes e outras/os profissionais da educação justamente por suas ações educativas (palestras, oficinas, debates etc.) em escolas e universidades da região e também pelos eventos e marchas anuais realizadas nas ruas de Curitiba/PR desde 2011²⁰. Logo, ser feminista ativista, estudante e interessada nas mobilizações políticas fez com que eu fosse vista e/ou aceita como parte do conjunto de jovens manifestantes, embora minha alteridade em relação àqueles sujeitos e ao espaço (escola) sempre se manifestasse.

A identificação com a luta, com a precariedade e com os sujeitos protagonizadoras/es também me fez participar mais ativamente de visitas às ocupações escolares e universitárias, dos protestos de rua, apoiando a resistência quando sobrevinha o risco de uma potencialização da violência sobre esses sujeitos e nos momentos em que o poder incitava o desejo de vulnerabilizar a educação pública e gratuita brasileira.

²⁰ Mais informações sobre a Marcha das Vadias de Curitiba/PR em: <http://bit.ly/2LYWrcG> e <https://bit.ly/2N6sh7u>. Acesso em: 23 jul. 2018.

Dessa forma, durante a pesquisa de campo e na relação cartográfica estabelecida entre pesquisadora, estudantes e territórios, criou-se uma condição de produção de familiaridades e estranhamentos com os sujeitos e com a situação. Durante a pesquisa, percebi que o processo de ocupação é intenso, doloroso, legítimo, envolvente e possibilita a criação de vínculos, alianças e identificações diversas, que são extremamente necessárias nesses momentos, como desenvolvo ao longo deste trabalho.

No decurso de todo o processo de pesquisa-ativista, a performatividade e as subjetividades que tentei observar, desvendar, compreender e descrever fizeram com que eu me desdobrasse em apreender as experiências dos sujeitos-atores da investigação e, ao mesmo tempo, tentasse construir e desenvolver uma cartografia sobre os efeitos desse fenômeno. Contudo, “para compreender a experiência dos nossos ‘informantes’ [...] é necessário que estejamos atentos às nossas próprias experiências” (Glória Maria dos Santos DIÓGENES, 1998, p. 19). Portanto, as minhas resistências, tensões, crenças, conhecimentos, experiências e estranhamentos foram também caminhos para o início da navegação e imersão nessa cartografia.

Vale considerar as tensões, desafios e subversões de, talvez, abandonar uma pretensão de insinuar uma objetividade desincorporada nas análises. Ao me introduzir e inserir elementos de subjetividade na pesquisa, acabo por incluir a objetividade incorporada e posicionada, sem repressões ou negações, privilegiando a contestação, a desconstrução, as conexões e a esperança de transformação dos sistemas de conhecimento e de olhar para as coisas (Donna HARAWAY, 1995).

Segundo Sandra Harding (1998):

Os melhores estudos feministas [...] insistem que a investigadora ou o investigador se coloque no mesmo plano crítico que o objeto explícito de estudo, recuperando desta maneira todo o processo de investigação para analisá-lo junto com os resultados da mesma. Em outras palavras, a classe, a raça, a cultura, as pressuposições em torno do gênero, as crenças e os comportamentos da própria investigadora ou do próprio investigador devem ser colocados dentro da moldura da pintura que ela ou ele desejam pintar. [...] Assim, a investigadora ou o investigador nos aparece não como uma voz invisível e anônima da autoridade, mas como um indivíduo real, histórico, com desejos e interesses particulares e específicos (HARDING, 1998, p. 25, tradução minha).

Portanto, não teria como me ocultar ou marginalizar minha atuação como ativista ao mesmo tempo em que pesquisava. É tal como nos diz Teresa de Lauretis: “ser uma feminista tem fundamentado ou corporificado toda minha aprendizagem e, assim, engendrado o próprio pensamento e o próprio conhecimento” (LAURETIS, 1993, p. 84 *apud* Guacira Lopes LOURO, 2014, p. 150).

E não poderia ser diferente em uma pesquisa de epistemologia feminista, de corporalidades feministas, na qual a parcialidade, a objetividade e os conhecimentos são localizados, posicionados e não universais (HARAWAY, 1995). Esta cartografia é sobre vidas de pessoas à margem, sobre corpos performativos, plataformas tecnológicas e vivas, corporalidades complexas, em contradição, múltiplas, desviadas. Esses são critérios epistemológicos, mas também éticos e políticos, pois o feminismo é composto por visões e posicionamentos críticos sobre espaços, experiências e sujeitos não homogêneos e marcados por diversos atravessamentos, sobretudo, o gênero (HARAWAY, 1995).

Foram alguns os momentos de distanciamento do ativismo, necessários para o estranhamento e a reflexão da pesquisa, embora aquele também nos aproxime do pensamento crítico. Tal movimento de distância e aproximação não representa uma contradição. Na opinião de Judith Butler (2018c), é como um ritmo de saber quando é mais pertinente estar na academia ou no ativismo. Foucault, durante seu engajamento político em torno do saber e do poder, também demonstra isso ao insinuar que o comprometimento político e social de um sujeito deveria ser avaliado com base na produção teórica, mas também no seu envolvimento político real (MCLAREN, 2016). Isto é, ir para as ruas também é importante, pois nos impede que nos enclausuremos no próprio pensamento, convictas/os em conceitos e termos, porém, existindo em uma estética solitária e vazia²¹.

Eu vi nas ocupações secundaristas não só um território de pesquisa, mas também uma arena de compartilhamentos múltiplos de saberes, poderes, experiências, corpos, afetos e uma nova forma de fazer e falar sobre feminismo, gêneros, sexualidades e corporalidades dissidentes.

A cartografia desenhada aqui traçou territórios discursivos e marginais com as narrativas de jovens estudantes insurgentes, construindo planos com as travessias pelas quais navega o dispositivo da sexualidade e as práticas disciplinares de

²¹ Vídeo. **Foucault contre lui-même**. Disponível em: <http://bit.ly/33Elp7b>. Acesso em: 13 nov. 2018.

governo e biopolíticas de corpos. Aproprio-me da metáfora da cartografia como a onda do mar que o Senhor Palomar tenta observar: não é apenas uma onda que observei e investiguei, são os movimentos, as multiplicidades e os devires (Betina HILLESHEIM; Anita Guazzelli BERNARDES; Patrícia Flores de MEDEIROS, 2009).

Suely Rolnik (2014) afirma que cartografar é muito mais que desenhar uma paisagem estática: significa acompanhar, se fazer e se desfazer com os movimentos de transformação da realidade. Por isso, tais planos cartografados nessa investigação não se restringem aos seus limites, possibilitando deslocamentos e se fazendo instrumento de exploração para novas fronteiras e configurações. Isto é, essa cartografia foi desenhada sob intensas e constantes transformações e pode continuar em metamorfose com outros alcances científicos, educacionais, comunicativos, filosóficos, feministas etc.

A cartografia traça a inteligibilidade da paisagem, dos sujeitos e dos territórios, seus acidentes, suas mutações, seus devires imprevisíveis, os desejos e afetos (ROLNIK, 2014). Cartografar as corporalidades, os gêneros e as sexualidades dissidentes nas ocupações de escolas permitiu observar não só o que é visível, mas o oculto, o proibido de aparecer, os obstáculos escondidos, os vãos e desvios das normas biopolíticas, o movimento dos afetos, a desterritorialização e a reterritorialização²² de corpos abjetos da tradicional escola para a escola transformada na efemeridade do movimento.

É por isso que considero uma metodologia cartográfica e, de certa forma, também *queer*²³, porque se opõe à marcação identitária essencialista. Apresento a

²² Conceitos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, no qual a desterritorialização e a reterritorialização são processos indissociáveis e concomitantes, isto é, se ocorre o primeiro, também ocorre o segundo. A desterritorialização equivale ao abandono de territórios produzidos no âmbito das sociedades, do pensamento e sua intrínseca reterritorialização. “O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios ‘originais’ se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam as quadros da tribo e da etnia, com as sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 323). Sobre os conceitos de desterritorialização e reterritorialização, ver mais em: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Editora 34, 2011; _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995; _____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 e GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografia do Desejo**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

²³ Sigo o entendimento de Butler (2018a) sobre o conceito *queer*: menos como uma identidade e mais como um movimento de pensamento, de linguagem e de ação que se move contrariamente àquilo já reconhecido e inteligível. O termo *queer* designa aliança, especialmente em situações de lutas sociais, econômicas e políticas (BUTLER, 2018a).

espacialização de gêneros e sexualidades dissidentes, a visibilidade e a circulação de corpos dissidentes e ocultados, e a transformação do espaço público e privado da escola e de práticas subjetivas como atos performativos políticos e incorporados capazes de construir e desconstruir (fazer e desfazer) as identidades (Paul B. PRECIADO, 2017).

Foram analisados os efeitos performativos que transformaram os sujeitos, especialmente o afeto e o sentimento de comunidade, de família, as intensidades subjetivas e a produção de novos modos de produção de subjetividades que foram sendo atravessadas durante a observação e a escuta cartográfica. Foi cartografado também o próprio espaço escolar, esse território inventado pela sociedade, marcado por lutas e resistências às normas de todo tipo e suscetível a novas formas de pensamento e práticas de si e da/o outra/o.

Preciado afirma que “sem uma espacialização política do corpo [...], sem uma gestão do espaço e da visibilidade do corpo num espaço público, não há subjetivação sexual” (PRECIADO, 2017, p. 12). Isto é, o corpo estudante e LGBTI+, potencialmente abjeto, é sujeitado a um conjunto de normas biopolíticas e de disciplinarização exercidas pela arquitetura e espacialização da escola, e também do ambiente doméstico, do hospital etc., e por isso o espaço também deve ser estudado.

Portanto, a cartografia realizada nesta investigação foi desenhada, sobretudo, a partir dos deslocamentos espaciais, temporais e dos planos e diagramas dos modos de produção de subjetividades previamente cartografados por Michel Foucault - o “novo cartógrafo”, segundo Gilles Deleuze (2005, p. 33) -, especialmente nas obras *Vigiar e Punir* e *A História da Sexualidade*, e outras entrevistas. Embora a intenção desta pesquisa fora cartografar territórios subjetivos e discursivos em torno das corporalidades, dos gêneros e das sexualidades dissidentes nas ocupações secundaristas, a dimensão espacial também está muito presente.

Contemporaneamente, tanto as dimensões políticas e temporais quanto as espaciais atravessam as questões políticas, sociais, econômicas e culturais (ALBUQUERQUE JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO, 2011). Exemplos nítidos desses atravessamentos são as desterritorializações físicas e virtuais, os processos migratórios, os nacionalismos e regionalismos em ascendência, os feminismos transnacionais e globais (*Ni Una Menos*, *#MeToo*, *Marcha das Vadias*, *Marcha das Margaridas* etc.), os movimentos *queers*, entre muitos outros.

Além disso, a cartografia rompe paradigmas e causa estranhamentos aos modelos pré-determinados de métodos de pesquisa social. Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2017a) ressalta que, ao problematizar uma certa concepção hegemônica daquilo que se entende, historicamente, como o método mais correto para se fazer pesquisa em educação, a cartografia provoca o deslocamento de tal conjunto de regras e normas consideradas adequadas. E isso acontece principalmente quando os sujeitos, territórios ou práticas investigadas e cartografadas habitam as fronteiras e margens das instituições e da sociedade. Como as experiências dissidentes das ocupações escolares que escampam às normas e produzem efeitos que desestabilizam as noções tradicionais e hegemônicas de pesquisa em educação.

E mais: a cartografia expõe a precariedade das tramas, das relações, dos sujeitos, dos territórios, da pesquisa e das próprias normas. Como é um processo de investigação que se faz e se refaz à medida que o fenômeno acontece, considerando todos os aspectos, as multiplicidades, pluralidades, efeitos, relações e tantas outras coisas que o constitui, o exercício de cartografar se torna, em vários momentos, abstrato e complexo. Ou seja, um mergulho no fazer ciência e na quebra de verdades; afinal, percebi que não se faz uma pesquisa cartografada sem dúvidas, incertezas, questionamentos e movimentos.

Há muitos desafios ao fazer uma cartografia do “oculto”, do abjeto, de práticas discursivas e ações políticas performativas feministas, de corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes em um momento de potencialização da violência sobre esses corpos e discursos. Especialmente em evitar o ímpeto da narração identitária e de não naturalizar ou produzir novos silêncios em torno das questões de gênero, sexualidades, raça/etnia etc. – mesmo as investigações cartográficas que adotam críticas da desconstrução feminista e *queer* não estão isentas de cair nessas tentações normativas e essencialistas (PRECIADO, 2017).

Ademais, a cartografia desta investigação intencionou dar visibilidade para um outro sujeito normalmente não pertencente ao privilégio do espaço urbano, mas que fora protagonista do movimento estudantil das ocupações: as meninas, sobretudo as lésbicas, bissexuais, pansexuais, travestis/transsexuais e as pessoas não binárias que aparecem nas escolas pesquisadas. Se opondo, assim, ao sujeito que normalmente ocupa as retóricas das cartografias LGBTI+, o gay, esse “habitante legítimo do espaço público (por sua condição masculina)”, que, de alguma forma, também se torna um

“corpo marginal sujeito à vigilância e normalização (por sua condição homossexual)” (PRECIADO, 2017, p. 06).

Com isso, não quero dizer que estudantes gays ou heterossexuais não aparecem na pesquisa. Apenas saliento que os efeitos performativos políticos e incorporados cartografados aqui oferecem uma possibilidade outra de visibilidade para os sujeitos que, frequentemente, escampam das cartografias ou são marcados mais pela ausência de localização urbana espacial, política e social nas cartografias do que pela sua presença, conforme relatos de Preciado (2017).

Diversas produções científicas (para citar algumas: Adriano Januário; Jonas Medeiros; Rúrion Melo, 2019; Ana Paula dos Santos; Cynthia Mara Miranda, 2017; Antonia J. M. Campos; Jonas Medeiros; Marcio M Ribeiro, 2016; Fernando Seffner, 2016; Larissa Araújo Santos; Maria Paula Jacinto Cordeiro, 2016; Marcielly Cristina Moresco, 2019; 2017; 2016; Paula Alegria Bento, 2017; 2016), produções audiovisuais (como por exemplo: Lute como uma Menina, 2016; Primavera: Secundaristas e suas Ocupações, 2017; Primavera Secundarista, 2017; República do Caos, 2017; Espero tua (re)volta, 2019) e notícias jornalísticas²⁴, demonstram o protagonismo das meninas estudantes “no fronte” das ocupações secundaristas em todas as suas etapas ou ondas (em 2015 e 2016).

Minha cartografia do movimento de ocupação da Terceira Onda, em Curitiba/PR e região metropolitana, também concluiu que estudantes que se identificam como meninas (cisgêneras, transexuais e/ou pessoas não binárias com expressão de gênero feminina), principalmente (mas, não exclusivamente) com suas práticas eróticas e afetivas lésbicas, bissexuais e pansexuais, estiveram à frente da organização, manutenção e representação das ocupações. As meninas ocuparam o protagonismo do movimento, nas decisões de ocupar a escola, nas comissões criadas para estabelecer a ordem e subsistência no local, para falar com a mídia ou com o Estado no púlpito da “Casa de Leis”²⁵.

Desse modo, restou a responsabilidade de produzir uma cartografia com planos e diagramas do dispositivo da sexualidade e dos efeitos performativos de resistência,

²⁴ Como algumas: <https://glo.bo/2UPubxP>, <https://bit.ly/39xkUyz>, <https://bit.ly/2So4MK4>, <https://bit.ly/2SMRm9o>. Acesso em: 13 fev. 2020.

²⁵ Me refiro ao discurso sobre o movimento de ocupação secundarista feito pela estudante Ana Júlia às/aos deputadas/os estaduais na tribuna da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP), no dia 26 de outubro de 2016. Ver mais em: <https://bit.ly/2ZlmKsK> e <https://glo.bo/39w4ozK>. Acesso em: 02 jan. 2020.

ao mesmo tempo em que tal cartografia pudesse funcionar como uma transformação política de si, da/o outra/o e do espaço-tempo.

Para cartografar é preciso fazer uso de estratégias e algumas ferramentas. Assim, me sirvo de fontes variadas, escritas e orais, e não somente teóricas, pois quem cartografa se alimenta de matérias diversas que expressam e criam sentido (ROLNIK, 2014). Portanto, ao longo do texto, aparecem trechos de documentários e de vídeos produzidos sobre as ocupações, e notícias da mídia que preenchem as notas de rodapé, expondo e referendando as informações que trago. Como Comunicadora, defendo que as notícias também são fontes cartográficas importantes para qualquer fenômeno. Além disso, para ilustrar as passagens da cartografia das ocupações, trabalho com fotos, mapas e outros elementos gráficos.

Também serviram de ferramentas para a investigação a observação de campo e, conseqüentemente, o Diário de Campo das visitas em ocupações e nas demais instituições e espaços ocupados (NRE, “trancaços”, passeatas etc.). E demais fontes como: visitas e acompanhamentos de assembleias estudantis e reunião do NOC; conversas em grupos de *WhatsApp* e *Facebook*; diálogos informais nas ocupações, em eventos e nas ruas; encontros para produção de livros e documentários no pós-ocupação; ocupação cultural em comemoração ao 1 ano da Primavera Secundarista; entre tantas possibilidades de trocas e compartilhamentos durante e após as mobilizações.

Por um lado, ao ser constituída a partir de diferentes práticas – registros, leis, normas, exame etc. –, a observação pode ser considerada como um meio de produção de diversas formas de verdade (HILLESHEIM; BERNARDES; MEDEIROS, 2009). Contudo, segundo as autoras, por outro ângulo, se considerarmos que a pesquisa pode servir como um campo fértil de criação de sentidos, de conceitos e de novos modos de produzir ciência, a observação também pode ser tomada como uma possibilidade de práticas livres do pensar.

Isso porque na observação das corporalidades, dos gêneros e das sexualidades dissidentes nas ocupações, são consideradas as multiplicidades e pluralidades que constituem a reunião pública de corpos na escola. O Senhor Palomar criou seu método para tentar, com muito custo e nervos tensos, isolar e observar uma onda, mas acaba desistindo diante da dificuldade. Diferentemente da história de Calvino, a observação das corporalidades e do espaço-tempo das ocupações considerou as multiplicidades, os movimentos, as tensões, as transformações

constantes e os efeitos que tal fenômeno produzia. Portanto, a ação de observar dentro dessa cartografia insurgente demandava se abrir para ações que se formavam na transitoriedade de processos, subjetividades e pluralidades.

As observações dessa cartografia foram realizadas em diversas escolas ocupadas, de Curitiba/PR e São José dos Pinhais/PR, e praticadas também nos eventos de rua, assembleias e reuniões de estudantes, publicações em redes sociais, entre outros espaços.

Para complementar, utilizo outros instrumentos cartográficos, como a entrevista e a análise narrativa. Fundamentei-me nas narrativas resultantes das entrevistas, mas também em relatos e em escritas (auto)biográficas já publicadas em diversos documentos produzidos pelas/os estudantes, pela mídia, mapas e boletins elaborados pela UBES e pelo movimento Ocupa Paraná, vídeos produzidos nas redes sociais das ocupações e de grupos em aliança com o movimento, documentos jurídicos, documentários, entre outros. Utilizei nessa pesquisa oito entrevistas, todas gravadas nas ocupações, em bairros centrais e periféricos, de Curitiba/PR e São José dos Pinhais (região metropolitana da capital paranaense, onde as primeiras escolas foram ocupadas na Terceira Onda). Em cada entrevista, participaram de uma a cinco pessoas simultaneamente²⁶.

De modo a subsidiar mais algumas informações para esta investigação, realizei uma pesquisa com questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, aplicada entre novembro e dezembro de 2018, cerca de dois anos após as ocupações da Terceira Onda de 2016. A pesquisa foi elaborada em formulário *online* e disponibilizada por meio de *link* em grupos de *Whatsapp* compostos por estudantes que participaram das ocupações e enviado por *e-mail* para quem desejasse esse canal. As/Os participantes desse questionário foram jovens que ocuparam escolas em Curitiba/PR e Região Metropolitana, e que não necessariamente participaram das minhas entrevistas pessoais. Portanto, são jovens escolhidas/os aleatoriamente, uma vez que o *link* foi disponibilizado aos grupos e não há identificação de quem respondeu, exceto quem desejou escrever seu nome e escola que ocupou - dados

²⁶ Escolas visitadas e com entrevistas, em Curitiba/PR: Centro Est. de Educação Profissional de Curitiba/PR, Col. Est. do Paraná, Col. Est. Doutor Xavier da Silva, Instituto de Educação do Paraná, Col. Est. Santo Agostinho. Em São José dos Pinhais: Col. Est. Padre Arnaldo Jansen, Col. Est. Shirley Catarina Tamalu Machado e Col. Est. Unidade Polo. Outras escolas e espaços ocupados foram visitados sem que eu tenha realizado entrevistas, mas apenas observação. Exclusivamente o Col. Est. do Paraná, pelo acesso facilitado, visitei várias vezes para observação, produzindo duas entrevistas com estudantes diferentes.

que foram preservados e não publicados. Ao todo, 23 estudantes responderam o questionário, que tinha como finalidade compreender o pós-ocupação, mais especificamente alguns desdobramentos e reconfigurações do próprio movimento de ocupação e das/os jovens que participaram.

A narrativa (auto)biográfica tem a potência de assumir a forma de uma tecnologia feminista de si, que tem por finalidade uma (nova) elaboração do próprio eu e uma (nova) relação com a/o outra/o, esquivando-se dos dispositivos biopolíticos de produção de individualidades e recusando a cis-heteronormatividade imposta insistentemente sobre nossos corpos e vidas (L. Margareth RAGO, 2013; 2010). As narrativas das/os estudantes expressam um exercício sobre si e sobre a/o outra/o, um autogoverno, um autocuidado e o movimento de trazer o corpo e o pensamento para o campo político (SANTOS, 2017a; Maria Rita de Assis CÉSAR, 2006).

Desse modo, as escritas (auto)biográficas, verbalizadas oralmente nas entrevistas ou por escrito no questionário e nos textos já publicados, constituem uma chave analítica para pensar e reconstituir os discursos e as práticas de resistência nas narrativas das/os jovens secundaristas que ocuparam as escolas e que colocam na pauta de luta o feminismo, as questões de gênero e a diversidade sexual. Para tanto, inspirada em Michel Foucault (2004a; 2004b), L. Margareth Rago (2013) e Margaret A. MCLAREN (2016), considero a análise das narrativas apresentadas aqui como uma tática política feminista que se preocupa com a criação de outras configurações subjetivas, que escapam à normalidade, permeada tanto pela relação consigo, quanto com a/o outra/o (RAGO, 2013).

Assim, neste trabalho, priorizei as narrativas de si e da/o outra/o que destacavam e declararam a busca por novos modos de expressão subjetiva (RAGO, 2013), as práticas de resistência e a luta contra a normatividade, contra a governamentalidade biopolítica (FOUCAULT, 2008) sobre corpos que não importam ou corpos abjetos (BUTLER, 2002a) para a tradicional escola, especialmente das meninas e das pessoas LGBTI+.

Portanto, para a observação, a entrevista, o questionário e a análise de narrativas, privilegiei ações e discursos que demonstraram:

- a) os efeitos da performatividade política incorporada e da performatividade de gênero nas ocupações;
- b) as práticas de transformação de si e da/o outra/o com as ocupações;

c) as transformações e (re)configurações do território ocupado e do espaço-tempo das ocupações.

Por fim, analiso as práticas de resistência nas ocupações, contra a normatividade e a governamentalidade dos corpos²⁷, em especial das meninas e das pessoas LGBTI+, tornando, assim, as narrativas e as “escritas de si”, técnicas feministas, as quais possibilitam exercícios de construções subjetivas.

A partir das informações que emergiram das diversas narrativas das/os estudantes e com base nas teorias que fundamentaram a investigação e as análises, elaborei um mapa conceitual com o *software Cmap Tools*²⁸ contendo as principais teorias e ideias acerca do movimento de ocupação da Terceira Onda investigada neste trabalho. Esse desenho funciona como um mapa cartografado e ilustrado discursivamente, mostrando os tentáculos das ocupações secundaristas: período, inspirações, objetivos, obstáculos, experiências, efeitos (Figura 1).

Desse modo e de acordo com minhas análises, o esquema conceitual parte da Terceira Onda de ocupações, que ocorreu no 2.º semestre de 2016, com foco maior no Estado do Paraná e de dimensão impressionante: a maior do país e a segunda maior do mundo. Foi organizada por estudantes secundaristas, com protagonismo de meninas e pessoas LGBTI+ que inseriram a pauta do feminismo, do gênero e das sexualidades devido ao cotidiano escolar.

Essa Onda foi inspirada em movimentos que colocam o corpo em ação política, bem como nas Ondas anteriores e da própria Revolta dos Pinguins (Chile) e teve três objetivos centrais: lutar e resistir contra o projeto Escola sem Partido, contra a PEC dos Gastos Públicos e, principalmente, contra a Reforma do Ensino Médio. A Terceira Onda de ocupações enfrentou algumas dificuldades e obstáculos, tais como: midiáticos (na tentativa de produção de subjetividades), políticos (relação de poder no

²⁷ Michel Foucault aborda a governamentalidade a partir dos “dispositivos de segurança”, durante o curso Segurança, Território, População (1977-1978). Foucault se refere ao conceito de governamentalidade (*gouvernementalité*) como um conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões e táticas de governo, permitindo exercer formas de poder sobre a população e sobre si (Michel FOUCAULT, 2008). Para mais análises sobre governamentalidade em Foucault, ver: DUARTE, André de Macedo. Foucault e a governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado Moderno. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011; e também em: GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões**, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

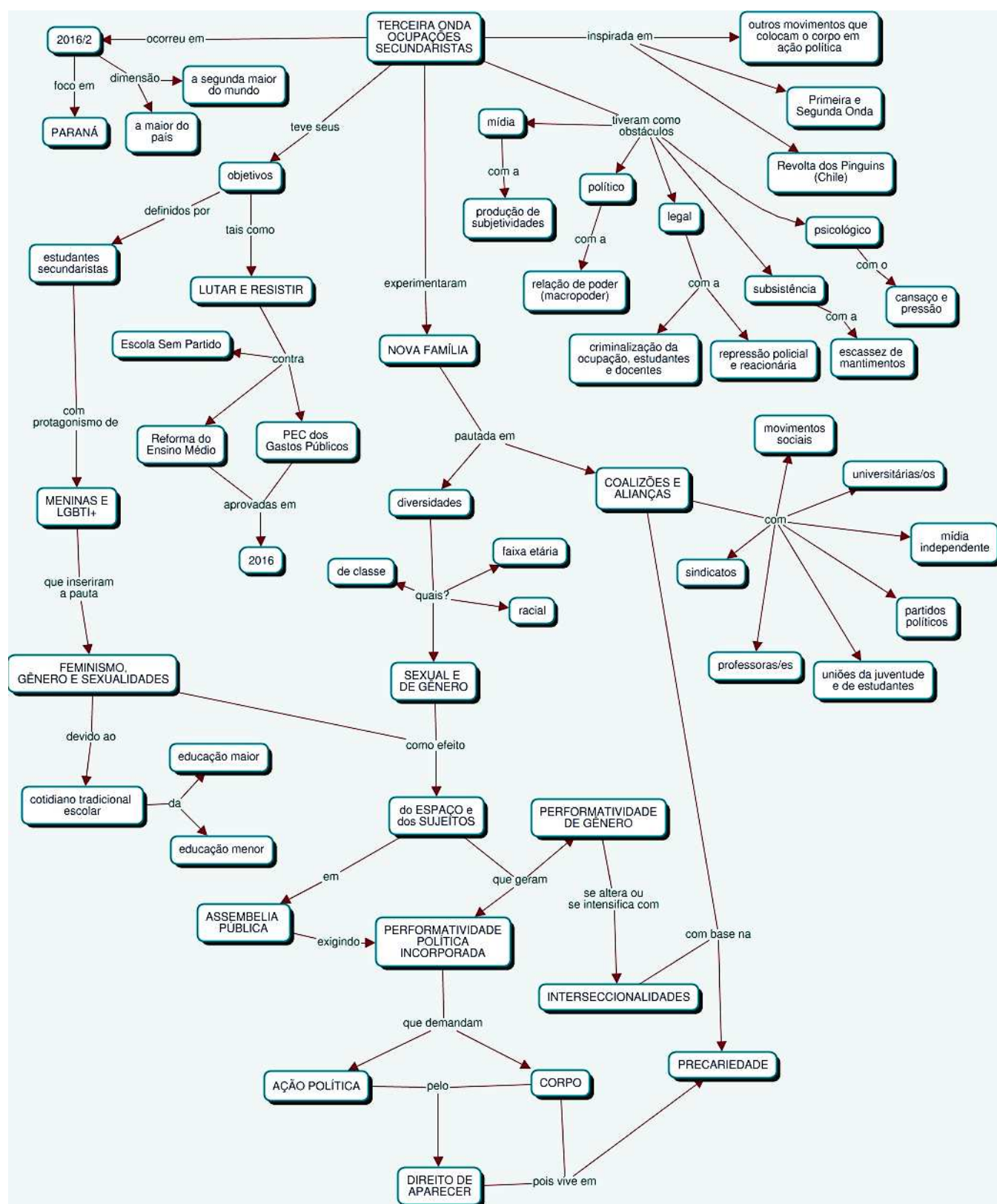
²⁸ *Cmap Tools* é um *software* com opção gratuita de mapeamento de conceitos desenvolvido pelo Instituto da Flórida para Cognição Humana e de Máquinas. Disponível em: <https://bit.ly/2TMGFGB>. Acesso em: 22 jan. 2020.

macropoder), legais (repressão policial e reacionária, e criminalização da ocupação, de estudantes e de professoras/es), psicológicos (cansaço e pressão) e de subsistência (escassez de mantimentos).

Ainda segundo o mapa conceitual a Terceira Onda experimentou uma “nova família” pautada em coalizações e alianças baseadas nas interseccionalidades, e em diversidades (de classe, etária, racial, sexual e de gênero). A diversidade sexual e de gênero, objeto de análise desta tese, sofreu e, ao mesmo tempo, criou efeitos no espaço e nos próprios sujeitos que, por sua vez, demonstraram a performatividade de gênero e a performatividade política incorporada, exigindo-lhes corpos em assembleia pública e demandando o agir político por meio do corpo. As performatividade que aparecem durante as ocupações demonstraram que tais corpos vivem em precariedade e, por isso, demandam as coalizações e alianças.

As análises referentes a cada elemento presente nesse mapa conceitual estão trabalhadas ao longo desse trabalho.

Figura 1 - Mapa conceitual da investigação



Fonte: Elaborada pela autora (2020).

2 “A ESCOLA É NOSSA!”: CARTOGRAFIA DOS ESPAÇOS DE LUTA E DE INVESTIGAÇÃO

“Chegou o tempo de pensar sobre o sexo. Para alguns a sexualidade pode parecer um tópico sem importância, um desvio frívolo de problemas mais críticos como a pobreza, guerra, doença, racismo, fome ou aniquilação nuclear. Mas é em tempos como esse, quando vivemos com a possibilidade de destruição sem precedentes, que as pessoas são mais propensas a se tornarem perigosamente malucas sobre a sexualidade. Conflitos contemporâneos sobre valores sexuais e condutas eróticas têm muito em comum com disputas religiosas de séculos anteriores. Eles passam a ter um imenso peso simbólico. Disputas sobre o comportamento sexual muitas vezes se tornam o veículo para deslocar ansiedades sociais, e descarregar a concomitante intensidade emocional. Conseqüentemente, a sexualidade deveria ser tratada com especial atenção em tempos de grande estresse social”
(Gayle RUBIN, 2012, p. 01).

O trecho de *Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade* (2012) (Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality, 1984), da antropóloga estadunidense Gayle Rubin, corresponde ao parágrafo que abre seu texto. Com esse artigo, observamos as preocupações iniciais de uma feminista lésbica no final da década de 1970, a qual, em entrevista para Judith Butler (RUBIN, 2003), revela que esse texto é de um período em que a *New Right*²⁹ estadunidense estava em ascensão e, portanto, as práticas sexuais estigmatizadas (ou dissidentes) estavam sob ataque. Todavia, sua escrita é potencialmente a expressão do atual contexto político e social, não só no Brasil, mas em muitos outros países.

Os anos 1980 já tem sido um período de grande sofrimento sexual. Também tem sido um período de fermentação de novas possibilidades. Cabe a nós tentar prevenir mais barbáries e encorajar a criatividade erótica. Aqueles que se consideram progressistas devem examinar suas pré-concepções, atualizar sua educação sexual e se familiarizar com a existência e operação de uma hierarquia sexual. É tempo de reconhecer as dimensões políticas da vida erótica (RUBIN, 2012, p. 52).

²⁹ Em português, Nova Direita. Termo usado mundialmente para descrever a ascensão de grupos ou partidos de posicionamento político de direita.

Em tempos nos quais a sexualidade é considerada uma ameaça, uma possibilidade de destruição dos valores morais e éticos das/os “cidadãs/os de bem”, observamos questões tão críticas, como a fome, o racismo, as taxas de violências, principalmente os índices altíssimos de feminicídio (crime de ódio praticado contra mulheres), desviadas e negadas. Vivemos uma espécie de (re)naturalização do corpo, do sexo e do desejo (Maria Rita de Assis CÉSAR; André de Macedo DUARTE, 2017), e de conceitos e concepções, tais como: maternidade/fertilidade, cis-heterossexualidade, família natural, diferenças sexuais e biológicas (Rogério Diniz JUNQUEIRA, 2017), eugenia, entre outras.

Dentre as agências de socialização e de educação da infância (como a família, a religião, a mídia, o governo etc.), a escola é considerada a “inimiga” e potencial ambiente nocivo para as crianças, segundo esse pânico moral da nova ordem sexual instaurada. Segundo Arendt (1979), a Educação está sujeita à crise, é um campo em tensão, em constante renovação e transformação - basta observarmos as constantes “reformas educacionais”. Entretanto, a crise que permeia a escola em torno dos saberes do feminismo, do gênero e da sexualidade tem tomado dimensões complexas e difíceis.

Pensando a partir de Hannah Arendt sobre a crise contemporânea na educação, ela aponta a dissolução das fronteiras entre adultos/os e crianças/jovens como um de seus aspectos. O que se torna um problema que, por sua vez, explicita a falta de responsabilidade pelo mundo público e a incapacidade em educar e preparar as crianças e jovens (Maria Rita de Assis CÉSAR; André DUARTE, 2010).

De um lado, temos os projetos de lei da Escola Sem Partido que assombram educadoras/es e estudantes, com propostas de uma “despolitização” da Educação e da própria escola, no sentido de colocar fim a uma suposta “ideologia marxista” e a “ideologia de gênero” ministradas nas salas de aulas pelas/os professoras/es. Contudo, a despolitização total da Educação tende a inserir uma condição infantilizada às/aos jovens que, como efeito, originam novos problemas políticos quando se tornam adultos/os (CÉSAR; DUARTE, 2010). A politização da Educação, desde que não excessiva, contribui para educar crianças, adolescentes e jovens para a responsabilidade pelo mundo e prepará-las/os para a ação política (CÉSAR; DUARTE, 2010).

A ideia de que a escola é inimiga, e a educação pode corromper as crianças e a família tradicional, está presente nos discursos e no exercício legislativo de

deputadas/os e vereadoras/es, conforme apontam os trabalhos realizados pelo Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação (LABIN/UFPR), especialmente as pesquisas de Amanda da Silva (2017) com análise de emendas feitas ao projeto de lei no âmbito da Câmara Municipal de Vereadores de Curitiba/PR, que deu origem ao Plano Municipal de Educação de Curitiba/PR (2015-2025); de Karina Veiga Mottin (2019), que analisou os argumentos utilizados pelas/os deputadas/os da Assembleia Legislativa do Paraná para defender a retirada da palavra “gênero” dos Planos Estaduais de Educação (2015-2025); e de Jasmine Moreira (2016), que examinou os textos redigidos durante a tramitação do Projeto de Lei que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014)³⁰.

2.1 PÂNICO MORAL E OUTROS EFEITOS DO MEDO NA POLÍTICA BRASILEIRA

“O mundo que os conservadores querem destruir, o mundo gay e lésbico, o mundo trans, o mundo feminista, já é muito poderoso. Eles não têm nenhuma chance de destruí-lo. E eles realmente sabem que não apenas é muito poderoso, como está se tornando mais poderoso, está se tornando mais aceito, e quanto mais aceito é, com mais raiva eles ficam”.
(Judith BUTLER, 2017a, 4’30”).

Fernando Seffner (2016) relembra o seguinte trecho retirado do clássico *Gênero: Uma Categoria Útil para Análise Histórica* (1995) (*Gender: a Useful Category of Historical Analyses*, 1988) da historiadora feminista estadunidense Joan Scott e faz uma relação com o contexto brasileiro a partir de 2015/2016.

Uma vez que, aparentemente, a guerra, a diplomacia e a alta política não tem a ver explicitamente com essas relações, o gênero parece não se aplicar a estes objetos, continuando, assim, a ser irrelevante para o pensamento dos/as historiadores/as preocupados/as com questões de política e poder (Joan SCOTT, 1995, p. 76).

O que se percebe no contexto brasileiro, desde a repercussão no Congresso Nacional em torno do “*kit gay*”, das votações dos Planos de Educação nos âmbitos

³⁰ Tais produções acadêmicas e científicas podem ser acessadas no site do LABIN/UFPR: <https://bit.ly/2Nrn8aL>. Acesso em: 07 nov. 2019.

federal, estaduais e municipais até o processo de *impeachment* em meados de 2016 (CÉSAR; DUARTE, 2017), quando também os movimentos estudantis estavam fortemente organizados em diversos Estados brasileiros, é uma condução de discussões tentaculares sobre gênero, diversidade sexual e feminismo na macropolítica do país.

Tais discussões tornaram essas questões extremamente relevantes para a construção historiográfica e memorativa do Brasil, contudo em uma visão funcionalista, fundamentada na biologia e na perpetuação da ideia de divisão em esferas da sexualidade ou política, mulher ou homem, família ou nação (SCOTT, 1995).

Por que a obsessão da política sobre o gênero e a sexualidade? Por que investigar o gênero/sexualidade? E por que o gênero e a sexualidade estão sempre nesse estado de contestação, de politização e de renegociação? Podemos tomar essas questões foucaultianas instigadas pela *História da sexualidade: A vontade de Saber* (2015) (*Histoire de la sexualité - La volonté de Savoir*, 1976) para começarmos a refletir - por que essa obsessão da educação, da política e da sociedade como um todo sobre a sexualidade e, mais veementemente, sobre a orientação sexual e a identidade de gênero das/os estudantes? E, no contexto da política brasileira contemporânea, por que a obsessão em defender um antifeminismo?

As categorias nos discursos das/os deputadas/os federais durante a votação para o início do processo de *impeachment* presidencial, por exemplo, demonstraram como continuava sustentada a atmosfera de um pânico moral na diplomacia brasileira (SEFFNER, 2016) sobre gênero, sexualidade e educação.

A partir das narrativas de Gayle Rubin e Michel Foucault, podemos constatar que o pânico moral na esfera dos gêneros e das sexualidades está presente em diferentes áreas e em diversos contextos históricos: no século XIX, o pânico moral se estabelece sobre a prostituição e a masturbação; no início do século XX, sobre a homossexualidade; no final do século XX, sobre a pornografia infantil, a Aids e sobre os limites do feminismo; e contemporaneamente, o pânico moral paira sobre o deslocamento do feminismo tido como liberal para o radical, sobre as questões de gênero e sexualidades, com a educação e com a instalação da “ideologia de gênero” (CÉSAR; DUARTE, 2017).

O pânico moral brasileiro e contemporâneo acerca da dissidência das sexualidades e gênero tem provável início quando da criação do programa Escola

sem Homofobia em 2011, cujo intuito era oferecer subsídio para docentes abordarem nas escolas o tema da diversidade sexual e de gênero, com material de apoio composto por caderno e kit de ferramentas educacionais (CÉSAR; DUARTE, 2017). Contudo, na época, o material foi objeto de discussão na Assembleia Nacional, gerando controvérsia e grande apelo midiático sensacionalista e negativo no país: o programa foi designado pejorativamente pelas/os parlamentares mais conservadoras/es da bancada e pela mídia como “*kit gay*”. As manifestações contrárias ao material por parlamentares, o apelo midiático e, por fim, o veto do programa pela então presidenta Dilma Rousseff (PT) estabelecem o marco zero do processo de pânico moral no Brasil, que conduziria os debates sobre a redação dos planos de educação (CÉSAR; DUARTE, 2017).

Segundo Rubin (2012), os pânicos morais são momentos políticos transformados em ações políticas e que provocam mudanças sociais. Esses períodos se conectam com apreensões sociais e pessoais, porém, sem necessariamente uma conexão inerente e coerente. Durante os pânicos morais, o medo aciona o fanatismo, o sensacionalismo, a vigilância demasiada e a formulação de novas leis e regulações, em uma organização orquestrada entre a mídia, a polícia, a opinião pública e o Estado, e, conseqüentemente, com a criminalização de comportamentos ou populações que passam a caracterizar ameaças para a segurança, a saúde, as mulheres, as crianças, a família ou para a própria civilização (RUBIN, 2012).

Após o veto do Programa Escola sem Homofobia, a instauração do pânico moral e a disseminação dos efeitos do medo na política brasileira em torno dos debates em âmbito escolar sobre gêneros e sexualidades dissidentes, nos últimos anos, aconteceram em momentos memoráveis, só para citar alguns:

a) a retirada do termo “gênero” dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação (em 2014/2015);

b) os inúmeros projetos de lei que tentam barrar a educação para a diversidade nas escolas, em especial o projeto Escola Sem Partido³¹ (a partir de 2015);

³¹ Projeto de Lei n.º 867 de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. O PL foi arquivado em janeiro de 2019 e desarquivado no mês seguinte. Mais informações sobre seu trâmite, consultar no site da Câmara dos Deputados: <https://bit.ly/2kyOdgD>. Acesso em: 12 set. 2019.

c) as violências sexistas praticadas contra a presidenta Dilma Rousseff (PT) em protestos e em discordâncias políticas (de 2011 a 2016)³²;

d) os cortes orçamentários nas despesas primárias federais, em especial na Educação (em 2016);

e) os retrocessos nas conquistas de direitos básicos da população em constante precariedade e vulnerabilidade (mulheres, população negra, população LGBTI+, pessoas com deficiências, pobres etc.) após o *impeachment* (em 2016) e no governo de Jair M. Bolsonaro (eleito pelo PSL, atualmente sem partido) (a partir de 2018);

f) a supressão dos trechos alusivos ao gênero, identidade de gênero e orientação sexual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³³ (em 2017);

g) o cancelamento e os protestos em torno da exposição *Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira*, apresentada pelo Santander Cultural (em 2017), que reunia cerca de 270 obras com o tema diversidade sexual e de gênero;

h) os ataques do MBL à performance *La Bête*, do *performer* e coreógrafo brasileiro Wagner Schwartz, que incluía a participação do público, o qual podia tocar o corpo do artista (em 2017);

i) as manifestações de ofensas e ataques a Judith Butler, em suas visitas ao Brasil, na cidade de São Paulo (em 2015 e 2017);

j) a manifestação depreciativa do presidente da república Jair M. Bolsonaro, em seu *Twitter*, relativa a uma performance artística de *pornoshow* com *golden shower* (em português, ducha dourada – trata-se de um fetiche de urinar sobre a/o parceira/o sexual), durante o carnaval brasileiro (em 2019);

³² Contexto que motivou a entidade para igualdade de gênero das Nações Unidas – ONU Mulheres – a emitir uma nota pública sobre a situação de banalização da violência de gênero que ocorria no Brasil, em referência aos episódios políticos e misóginos, tais como: durante a abertura da Copa do Mundo de 2014, na qual a então presidenta Dilma Rousseff foi hostilizada pela torcida na arquibancada do estádio com xingamentos misóginos; adesivo com ofensa sexual vendido na Internet para ser colado na entrada do tanque de combustível dos automóveis, com uma montagem da presidenta de pernas abertas; discursos ofensivos virtuais e em cartazes nas manifestações de rua *pró-impeachment*; textos jornalísticos publicados em revistas brasileiras comentando sobre a sexualidade da presidenta e atribuindo a ela imagem de emocionalmente inapta e histérica. Disponível em: <https://bit.ly/2FaL12r>. Acesso em: 01 jun. 2018.

³³ Documento que reúne as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica brasileira – assim, foram suprimidos os trechos alusivos ao respeito pela orientação sexual de estudantes, além da palavra “gênero” em outros trechos do documento, excluindo também toda a diversidade étnica/racial, religiosa etc.

k) as críticas ao episódio especial de Natal do programa Porta dos Fundos, que retrata Jesus como gay, entre outras referências a personagens e passagens bíblicas, culminando no atentado à sede da produtora (em 2019).

Essas agitações e transformações resultaram, possivelmente, do pânico moral instalado, e ficaram marcadas como um movimento de luta contra a “ideologia de gênero”³⁴ (SEFFNER, 2016; CÉSAR, DUARTE, 2017). Expressão esta que tem sido usada predominantemente por conservadoras/es e neofundamentalistas para catalisar manifestações e protestos contra políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas voltadas a promover os direitos sexuais e de enfrentamento dos preconceitos, prevenção de violências e combate às discriminações cis-heterossexistas (JUNQUEIRA, 2017).

O sintagma “ideologia de gênero” (podem aparecer também variações, tais como “ditadura do gênero”, “teoria de gênero”, “teoria do *gender*”, que diferem dos Estudos de Gênero e das Teorias - no plural - de Gênero) é definido por Junqueira (2017) como uma categoria retórica que se tornou uma categoria política e, por conseguinte, uma poderosa categoria de mobilização política autoritária e reacionária. O termo é usado para definir algumas abordagens que envolvam noções de sexualidade e gênero em sua diversidade, violência doméstica e sexual, feminismo, entre outros³⁵. Nesse caso, vale observar que há uma espécie de interdito de discurso, já que determinados temas da sexualidade podem compor os discursos escolares, como educação sexual com foco para a prevenção de Aids, IST, gravidez na adolescência e higiene sexual. Embora já existam situações em que até mesmo estas abordagens são colocadas em interdição³⁶.

³⁴ Amplamente utilizado por conservadoras/es e neofundamentalistas para desmerecer e criminalizar a produção acadêmica e dos movimentos sociais em torno das questões relativas à igualdade de gênero e do respeito à diversidade sexual (CÉSAR; DUARTE, 2017), o termo “ideologia de gênero”, neste trabalho, aparece entre aspas, como forma de questionar sua legitimidade e emprego.

³⁵ Uma das primeiras referências ao termo “ideologia de gênero” está no livro *L'Évangile face au désordre mondial*, de monsenhor Michel Schooyans, publicado em 1997. E também em um documento oficial de 1998, em nota intitulada *La ideologia de género: sus peligros y alcances*, emitida na Conferência Episcopal do Peru. Para Junqueira (2017), “ideologia de gênero” não é um conceito científico, é uma formulação paródica da igreja católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000, espalhou-se na forma de um *slogan*, incendiando a arena política de dezenas de países, e tornou-se um perigoso dispositivo retórico reacionário. Ver mais em Junqueira (2017), César; Duarte (2017) e Silva (2017). Tais textos traçam uma espécie de análise genealógica da “ideologia de gênero” e do pânico moral por meio de documentos eclesiais e de fatos contemporâneos.

³⁶ Mais informações em: <https://bit.ly/2VuWowJ>; <https://bit.ly/2C0VSZA>.

Com o alarme social e o pânico moral, a matriz religiosa do movimento antigênero/“ideologia de gênero” pode ficar em segundo plano (JUNQUEIRA, 2017). Dessa forma, é facilitado que grupos não explicitamente religiosos, como políticos e pessoas ligadas à gestão pública, entre outros, possam somar-se na defesa da ordem sexual e da “família natural” e, de tal modo, agir em orientação aos princípios legais, técnicos, em favor do interesse público, da cidadania e da proteção à vida e às crianças, e na luta contra a “ideologia do gênero”. No entanto, a matriz religiosa continua direcionando tais questões (JUNQUEIRA, 2017). Através desse raciocínio, conseguimos compreender porque exposições e eventos ligados ao tema de gênero e sexualidades são cancelados/fechados, planos de educação são modificados, e como os demais momentos anteriormente citados se tornaram possíveis na contemporaneidade.

O pânico moral passa a ser, então, uma nova forma de governo (CÉSAR; DUARTE, 2017). Na conjuntura do pânico moral sobre gêneros, sexualidades e corporalidades dissidentes instauradas, os alvos de vigilância demasiada, de regulações e de criminalizações passaram a ser ativistas, militantes, profissionais da educação, da saúde, dos direitos humanos, pesquisadoras/es e estudantes que defendem uma escola que promova a diversidade e combata a desigualdade, a intolerância, a discriminação e o preconceito. Alvos da ridicularização e do estigma de “destruidores da família”, “familiofóbicos”, “homossexualistas”, “gayzistas”, “feminazis”, “pedófilos”, “heterofóbicos”, “cristofóbicos”, entre outros termos (JUNQUEIRA, 2017).

“Como trabalhar teorias feministas, de gênero e *queer* na conjuntura de sucessivos golpes que vivemos nos últimos anos?” Essa foi uma reflexão central nas discussões durante os eventos acadêmicos e ativistas na área da Educação e do gênero nesse contexto. Em diversos momentos, pesquisadoras/es da temática tiveram (e possivelmente ainda terão) que reorganizar suas pesquisas como consequência dos pânicos morais que (res)surgem na atualidade.

2.2 UM LABORATÓRIO POLÍTICO-AFETIVO

Butler (2018a) sugere considerar a existência de várias formas de assembleia/grupamentos políticos e explica que muitas delas não acontecem nas ruas ou nas praças porque esses espaços não são considerados formas simbólicas da ação política. Neste trabalho, será possível ter uma noção de como esse entendimento se transforma e esses espaços passam a ser territórios para a ação política.

A educação e a escola também não são consideradas espaços para o agir político. Hannah Arendt, no artigo *A Crise na Educação* (1979) (*The crisis in Education*, 1957), defende que haja uma separação entre educação/escola e política. Mesmo não sendo “intrinsecamente política, a educação possui um papel político fundamental” que é o de conservar o mundo para as crianças e jovens, ou seja, “o conjunto de estruturas racionais, científicas, políticas, históricas, linguísticas, sociais e econômicas que constituem o mundo no qual eles vivem”, para que, assim, esse próprio mundo possa ser transformado (Maria Rita de Assis CÉSAR; André de Macedo DUARTE, 2010, p. 826).

Dessa forma, Arendt (1979) critica o crescente entrelaçamento (ou hibridização, em outras palavras) do que é público e privado, principalmente em relação à educação, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. César e Duarte (2010), ao refletirem sobre as análises da crise na educação feitas por Arendt, enfatizam que, de fato, a educação não deve ser exposta totalmente às pressões da esfera pública, de modo a resguardar seu espaço de independência e autonomia. No entanto, concordam que a educação não pode se fechar na esfera privada, excluindo as crianças e jovens do mundo público (e político) dos sujeitos adultos/os, uma vez que se tornarão as/os futuras/os responsáveis pela conservação do mundo.

As ocupações secundaristas transformaram a escola num laboratório político, no qual as/os estudantes experimentaram coletivamente, a maioria pela primeira vez, o agir político. Esse laboratório é também político-afetivo pela criação de laços, alianças, limites, negociações, relações, comunicações, entre outras práticas experienciadas durante a ocupação.

Nas análises sobre os movimentos sociais e as redes de mobilizações civis é possível observar que esses arranjos pela educação têm a característica de serem

históricos, processuais e acontecem dentro e fora dos espaços institucionais (GOHN, 2010). É o caso das ocupações escolares que acontecem inseridas na escola, mas também nas ruas, nas mídias e em outros espaços e em alianças com outros grupos políticos.

Vale ressaltar que as/os estudantes secundaristas que ocuparam escolas em Curitiba/PR e Região Metropolitana estiveram presentes participando, e algumas/alguns até organizando, manifestações de rua e ações em conjunto com movimentos feministas, tal como o 8M Curitiba/PR³⁷ de 2016 em diante; atos pela redução da tarifa do transporte público, em 2016 e 2017; protestos contra o PL da “Escola Sem Partido” na Câmara Municipal de Curitiba/PR e na Assembleia Legislativa do Paraná, de 2016 a 2019; greves e protestos da classe de professoras/es do Estado e de Curitiba/PR, de 2015 a 2019; manifestações de rua contra os cortes dos orçamentos das Universidades federais em 2018 e 2019; entre outras ações.

A área da educação é, historicamente, fonte de demandas e reivindicações de todas as categorias sociais que compõem o seu universo: professoras/es, demais profissionais do ensino, estudantes, mães, pais e/ou responsáveis, diretoras/es, proprietárias/os de instituições de ensino etc. (GOHN, 2010). E suas lutas podem abranger diversas questões e interesses, como nos apontam as análises de Gohn (2010; 2018): trabalhistas, políticas sociais e educacionais, étnico-raciais, de gênero, diversidade sexual, meio ambiente, educação especial, tecnologias, nacionalidade, religiões, cultura, direitos humanos, entre muitos outros. E essas lutas ainda podem ser dispostas conforme as demandas: educação formal e não formal, escolar, cotidiano, currículo, questões advindas de experiências e/ou ações estruturadas, formação de pessoas, habilidades, níveis de ensino etc.

Gohn (2018) relembra que os movimentos estudantis e sociais das/os jovens autonomistas da década de 2010 (especialmente em 2013, 2015 e 2016) são herdeiros das ações antiglobalização dos anos de 1990-2000 que, por sua vez, têm antecessores na década de 1960, especialmente com o “Maio de 68”³⁸ na França. No Brasil, o que antecede os contemporâneos movimentos é a luta política das/os

³⁷ 8M é a abreviação de “8 de março” – Dia Internacional das Mulheres. O 8M se transformou em um grande movimento transnacional e mundial de luta pelos direitos das mulheres, com manifestações em diversas cidades brasileiras e em muitos países nesta data.

³⁸ Em maio de 1968, manifestações e greves estudantis irromperam em universidades e escolas secundárias, sobretudo em Paris, e rapidamente assumiram significados importantes a partir de um caráter experimental, revolucionário, político, cultural e social.

estudantes contra a ditadura e o movimento da contracultura no campo político e artístico.

Ainda em território brasileiro, após a origem do ME, marcada institucionalmente pela criação da Federação dos Estudantes Brasileiros, em 1901, e pela fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1937, as mobilizações estudantis ganharam destaque e o ME revela-se um importante ator político no país (GOHN, 2010). Além do Brasil, outros três países possuem uma trajetória de movimentos estudantis latinos e americanos bastante significativa: Chile, Argentina e México.

Foram inúmeras as contribuições do ME brasileiro para o cenário político da educação. Contudo, no decorrer da Ditadura (1964-1984), as mobilizações estudantis sofreram atos repressivos e, inclusive, foram proibidas a partir de 1968 pela emissão do Ato Institucional n.º (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e do Decreto n.º 477, de 26 de fevereiro de 1969³⁹. A proibição foi motivada, sobretudo, em razão dos protestos pelo fim da Ditadura, estimulados pelo que acontecia na França e em diversos países da Europa, no simbólico “Maio de 1968” (GOHN, 2010). Após o regime ditatorial, o fato que mais marcaria o ME e a juventude seria em 1992, com o protagonismo dos “caras pintadas” nos protestos a favor do *impeachment* do então presidente do Brasil Fernando Collor (GOHN, 2010).

Após um hiato marcado por protestos mais brandos, a partir dos anos 2000 o ME assume novas configurações (GOHN, 2010). Nesse período, acontecem inúmeras ocupações de prédios públicos, especialmente as reitorias das universidades, escolas técnicas e institutos técnicos em todo o país. A partir daí, o ME começa a pautar questões específicas do cotidiano da sua realidade: melhoria na infraestrutura, com salas e equipamentos, atualização de acervos das bibliotecas, contratação de docentes, construção de restaurantes universitários, políticas de “inclusão social” com cotas para pessoas negras, para população indígena e de baixa renda, entre outras reivindicações, chegando até a criação do Movimento do Passe Livre (MPL), agrupamento que luta pela gratuidade no transporte público para estudantes, principalmente de Ensino Médio (GOHN, 2010).

³⁹ O Decreto-Lei n.º 477/1969 definia as “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares”. Este Decreto foi revogado pela Lei n.º 6.680, de 1979, que, por sua vez, foi revogada pela Lei n.º 7.395, de 1985, que dispõe sobre os órgãos de representação das/os estudantes de nível superior (UNE, UEE, DCE e CA) e dá outras providências, válida até a atualidade.

Em nível global, há um aumento expressivo de protestos e manifestações entre 2011 e 2012. Especificamente o ano de 2011 foi cenário marcado por protestos e ocupações de norte a sul do mundo, com um aumento significativo de manifestações de rua enquanto uma ferramenta estratégica de expressão de luta e de reivindicações de demandas políticas, econômicas e sociais; e o ME teve uma relevante participação também. Mundialmente, nesse mesmo ano, ocorrem os protestos da Primavera Árabe no Egito, na Síria e na Líbia (mas que fora iniciada na Tunísia, em 2010); da *Occupy Wall Street*, em Nova York/EUA (disseminada para outras cidades estadunidenses e, em seguida, na Europa, Ásia e América Latina); da *SlutWalk*/Marcha das Vadias, com a primeira acontecendo em Toronto/Canadá e se estendendo por todo o mundo até a atualidade; das manifestações na Espanha contra a crise econômica, recessão e crescimento do desemprego no país; entre outras.

Já em 2013, a sociedade brasileira revive um intenso período de movimentação política multifacetada nas ruas, em especial, a estudantil. Foram as “Jornadas de Junho”⁴⁰ reacendendo a vontade popular de manifestações públicas, orquestradas e coletivas. Essas mobilizações adquiriram o caráter massivo, de protesto, de revolta coletiva, aglutinando reivindicações e indignações de diferentes classes sociais mas, sobretudo, da classe média e, principalmente, envolvendo diferentes faixas etárias, com destaque para as/os jovens (GOHN, 2014).

As Jornadas de Junho foram uma espécie de fagulha pelo direito à cidade (Raquel ROLNIK, 2013). Mas, não foi uma “fagulha” que surgiu sem precedentes; a luta pelo passe livre, contra o aumento das tarifas e pela melhoria na qualidade do

⁴⁰ Também conhecidas como “Manifestações de Junho”, ou “Revolta do Vinagre” (em alusão às prisões de manifestantes que portavam garrafas de vinagre nas mochilas, com o intuito de usarem o produto como neutralizador dos efeitos do gás lacrimogêneo intensamente lançado pelos policiais durante os protestos), ou ainda “Revolta da Tarifa”. Reuniram mais de um milhão de pessoas e são similares a apenas três momentos da história do Brasil: 1992, *impeachment* do presidente Collor; 1984, movimento ‘Diretas Já’, no período do regime militar, na luta pelo retorno à democracia; década de 1960, com as greves e paralisações pré-golpe militar de 1964, e as passeatas estudantis de 1968 (GOHN, 2014). A revolta popular de massa marcou aquele junho de 2013, no qual a população brasileira ocupou as ruas de 12 capitais e em diversas cidades menores. O Movimento Passe Livre (MPL) foi o responsável pelo encadeamento dos protestos na rua, motivados pelo reajuste na tarifa do transporte público de São Paulo. Com forte repressão da Polícia Militar do Estado, a indignação tomou proporção nacional e o mote das manifestações seguintes anunciava “Não é só pelos 20 centavos [de aumento na tarifa]”, juntamente com os cartazes que traziam emblemas e metáforas: “Democracia já”, “Desculpem o transtorno, estamos mudando o país”, “A juventude acordou” ou “O gigante acordou”. As manifestações, orquestradas, sobretudo, pela população jovem e estudante, generalizaram-se e levaram para as ruas protestos de diversas frentes: contra os altos investimentos para a Copa do Mundo 2014, sediada no Brasil, a favor da democratização dos meios de comunicação, melhores condições para a educação, saúde e transporte público (com argumentos de “escolas e hospitais padrão FIFA”), e o descontentamento com a classe política, dirigindo-se principalmente ao governo federal recém-eleito (com gritos de “Fora PT”, “Fora Dilma”, “Fora Todos”).

transporte público e na mobilidade urbana tem uma longa cronologia⁴¹. Porém, as manifestações de junho de 2013 mostraram uma nova constituição de revolta impulsionada por uma jovem geração de movimentos sociais urbanos – MPL, movimentos de sem-teto, movimentos estudantis, articulações culturais (que também disputam o direito à cidade), e as variadas resistências urbanas, como os “catracações”⁴², bloqueios de ruas e cruzamentos (“trancações”) e as ocupações (ROLNIK, 2013). As Jornadas de 2013 destacam a participação em grande parte de jovens escolarizadas/os, camada média da sociedade e com forte conexão virtual⁴³. Aspectos também muito presentes no movimento de ocupações escolares.

Na organização, uma juventude de escolas e universidades, e diversas ideologias. Faziam parte também ativistas autonomistas e aquelas/es de coletivos recentes, porém anteriores às manifestações de junho, mas que rejeitavam qualquer forma de liderança, seja vertical e/ou centralizadora na condução dos protestos (GOHN, 2014). Majoritariamente, a massa das manifestações de 2013 era composta por pessoas que simpatizavam com as pautas, mas sem organização ou experiência política anterior, tal qual as ocupações secundaristas.

Algumas pesquisas indicam que as ocupações secundaristas podem ser interpretadas como desdobramentos das Jornadas de Junho de 2013. Para isso, as/os autora/es citam algumas conexões entre os dois fenômenos: 1) a ligação e aliança com organizações sociais catalisadoras de ambos os eventos; 2) a experiência secundarista participando de atos nas ruas ou acompanhando pela mídia e redes sociais os protestos; e 3) a emergência de ampla disposição de luta das/os secundaristas, demonstrando uma política de defesa da democracia e dos direitos (Jonas MEDEIROS; Adriano JANUÁRIO; Rúion MELO, 2019; Adriano JANUÁRIO *et al.*, 2016).

⁴¹ O primeiro registro de protestos sobre o transporte público foi a “Revolta do Buzu”, ocorrida entre agosto-setembro de 2003, em Salvador/BA. Posteriormente, manifestações semelhantes ocorrem todos os anos até 2013, tais como as conhecidas “Revolta da Catraca” e “Luta contra o aumento”, em Florianópolis/SC, São Paulo/SP, Vitória/ES, Porto Alegre/RS e Curitiba/PR, entre outras cidades. Ver mais em: David HARVEY; Ermínia MARICATO; Slavoj ŽIŽEK; Mike DAVIS *et. al.* 2013.

⁴² Neologismo brasileiro que pode ser definido como o ato ou ação de pular a catraca ou entrar pelas portas traseiras/laterais dos ônibus sem pagar a tarifa do transporte público, como forma de protesto e resistência ao valor da tarifa e/ou à qualidade do serviço.

⁴³ Em meio aos protestos de 2013, é criado, por exemplo, o Mídia NINJA (sigla para Narrativas Independentes, Jornalismo e Ação) – um coletivo de pessoas interessadas em romper com a narrativa uníssona da imprensa hegemônica utilizando transmissão simultânea dos acontecimentos com câmeras fotográficas, celulares e conexão 3G de Internet móvel, produzindo e distribuindo informação de forma colaborativa e com o intuito de ser transparente. Mais informações: <https://bit.ly/2umws8E>. Acesso em: 21 mai. 2018.

As manifestações das Jornadas de Junho eram de caráter multifacetado e pluriclassista. A diversidade de reivindicações e o fato de a maior parte das/os manifestantes não terem nenhuma experiência política prévia propiciaram embates e disputas em torno das mobilizações⁴⁴. O sentimento de inconformismo político e a forte repressão policial nas manifestações podem ter sido alguns dos motivos para o sentimento de pertencimento e coletividade entre a multidão⁴⁵.

Tais manifestações são certamente o conjunto mais importante de revoltas populares da história brasileira recente, não por aquilo que produziram, mas por aquilo que elas destruíram. A partir delas, todo o edifício da Nova República entrou paulatinamente em colapso. Mas, além disso, algo mais terminou: a primeira parte da longa história da esquerda brasileira chegou ao fim (Vladimir SAFATLE, 2017, p. 107).

Para Safatle (2017), as Jornadas de Junho também representaram o esgotamento de um ciclo histórico e político no país. A Nova República, para ele, sofre uma ruptura nas manifestações de 2013 juntamente com seus processos de conciliação e seus modos de governo.

Vale ressaltar que, paralelamente aos protestos das Jornadas de Junho, diversas outras manifestações ocorreram e eram parte de movimentos sociais ou grupos já conhecidos nas últimas décadas, tais como: Marchas das Vadias; Marchas da Maconha; greves; ocupações em Universidades; mobilizações de populações

⁴⁴ Uma parte da juventude que discursava contrariamente à suposta “partidarização” das Jornadas de Junho assumiu as cores nacionalistas “verde-amarelo” e pautaram suas reivindicações no combate à corrupção e “contra tudo isso que está aí”. Foram identificados ao menos três grupos com tais características: o Vem Pra Rua, o Revoltados Online e o Movimento Brasil Livre (MBL). Embora as raízes do MBL estejam nas Jornadas de Junho, algumas entrevistas e investigações (tais como da agência Pública) localizaram a efervescência e a formalização do movimento no contexto pós-eleitoral – novembro de 2014 (Marina AMARAL, 2016).

⁴⁵ Três casos emblemáticos que foram midiaticamente expostos e repercutidos: o caso do catador de latinha, Rafael Braga Vieira, preso e condenado por cinco anos e 10 meses por supostamente portar um coquetel *molotov*, quando se tratava de uma garrafa de desinfetante e água sanitária. Rafael não participava dos protestos, mas a mídia e as/os policiais repercutiram como se ele fosse um ativista ameaçador. O caso da prisão e condenação de Elisa Quadros, a “Sininho”, que ficou conhecida nos protestos realizados no Rio de Janeiro/RJ. Elisa, que não se reconhece com o apelido midiático de “Sininho”, e nega sua participação no movimento *Black Bloc*, responde pelos crimes de formação de quadrilha, corrupção de menores e por suspeita de promover atos violentos nas manifestações. E o caso do ajudante de pedreiro, Amarildo Dias de Souza, desaparecido no dia 14 de julho de 2013, após ter sido detido por policiais militares e conduzido à sede da Unidade de Polícia Pacificadora da Comunidade da Rocinha. Seu desaparecimento (e sua morte presumida decretada pela Justiça) tornou-se símbolo da luta contra a violência policial e pelos desaparecimentos não esclarecidos com a campanha “Onde está o Amarildo?”, criada e repercutida nas redes sociais, especialmente pelo Facebook. Em 2016, 12 dos 25 policiais militares denunciados pelo crime foram condenados em primeiro grau. Sobre os casos, mais informações em: <https://bit.ly/2TqVvPd>, <https://bit.ly/2C4DJtN> e <https://bit.ly/2LPExHz>. Acesso em: 23 mai. 2018.

atingidas pelas obras da Copa do Mundo; Marcha da Família com Deus; Paradas LGBTI; entre outras (GOHN, 2014).

Na primavera de 2015, ainda, as mulheres, sobretudo as jovens, protagonizaram manifestações nacionais pelo “Fora, Cunha”, mais especificamente contra o PL 5069/2013, apresentado pelo então Presidente da Câmara dos Deputados Federais, Eduardo Cunha⁴⁶. No mesmo ano, logo após o primeiro protesto unificado e nacional pelo “Fora, Cunha”, aconteceu a primeira Marcha das Mulheres Negras, em Brasília/DF. Cidade que também recebe a cada quatro anos a Marcha das Margaridas, composta por mulheres e trabalhadoras do campo do Brasil e da América Latina.

Durante a Copa do Mundo de 2014, que ocorreu no Brasil, e em todo o restante do ano de 2015, diversas manifestações de rua aconteceram pelo país pedindo a renúncia ou o *impeachment* da então presidenta da república, Dilma Rousseff (PT), e contra os casos de corrupção que estavam sob investigação da Polícia Federal, na operação denominada Lava Jato⁴⁷.

Muitos desses protestos contra o governo de Dilma Rousseff (PT) também pediam o regresso da intervenção militar e, paradoxalmente, a volta de um modelo econômico neoliberal. A política adotada por Dilma Rousseff incomodou diversos setores econômicos e sociais ligados ao neoliberalismo, levando-os a apoiar o *impeachment* da então presidenta. Porém, tais medidas não se afastaram, necessariamente, desse modelo, produzindo, no máximo, uma reorganização.

Ou seja, ocorreu mais uma continuidade do neoliberalismo do que sua ruptura, pois o governo PT de Luiz Inácio “Lula” da Silva (2003-2010) desenvolveu o que ficou

⁴⁶ As feministas mobilizaram-se em diversas cidades brasileiras contra o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (MDB), acusado de corrupção e de manter contas bancárias secretas na Suíça e que, ao assumir a liderança da casa legislativa, afirmou: “a legalização do aborto só seria votada por cima do seu cadáver” (ver mais em: <https://bit.ly/1zCpQgc>). Aos gritos de “Fora, Cunha”, as ativistas protestaram contra o Projeto de Lei n.º 5069/2013, proposto pelo Deputado e outros. O PL “tipifica como crime contra a vida o anúncio de meio abortivo e prevê penas específicas para quem induz a gestante à prática de aborto”, ou seja, endurece a criminalização do aborto – que já é ilegal no Brasil, previsto no Código Penal, e quem induzir, instigar ou ajudar a gestante ao aborto, incluindo profissionais da saúde, também respondem criminalmente por tal ato.

⁴⁷ Ao todo, foram protocolados na Câmara dos Deputados 12 pedidos de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff. Em abril de 2016, com 367 votos a favor e 137 contra o processo de *impeachment*. Aprovado na Câmara dos Deputados, o processo seguiu para o Senado Federal, que no mês seguinte, por 55 votos a favor e 22 contra, instaurou o processo de *impeachment* e afastou a presidenta por até 180 dias. Em 29 de agosto de 2016, Dilma Rousseff foi ao Senado Federal para fazer sua própria defesa, afirmando ser um “golpe de Estado”. Dois dias depois, por 61 votos a favor e 20 contra, o Senado afastou definitivamente Dilma do cargo, assumindo oficialmente o posto seu vice, Michel Temer (PMDB).

conhecido como social-liberalismo, seguido pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2016) (Ricardo Luiz Coltro ANTUNES, 2015). É possível observar as/os manifestantes resgatando um pensamento fundamentalista, em uma defesa de que a falta de consenso e homogeneidade (o que certamente excluiria as diferenças e a diversidade) seria a responsável pela crise de governamentalidade.

No Paraná, 2015 também foi um ano marcado pelo acontecimento conhecido como “Massacre do Centro Cívico” ou “Massacre dos Professores”, em 29 de abril, na capital do Estado. Neste dia, milhares de professoras/es, estudantes e demais trabalhadoras/es de outras categorias que apoiavam o ato contra a votação na ALEP de um PL que alterava a previdência das/os docentes e demais funcionárias/os públicas/os, foram atingidas/os por tiros de bala de borracha, *spray* de pimenta e bombas de gás lacrimogêneo pela Polícia Militar do Estado⁴⁸. As/os estudantes secundaristas lembraram esse acontecimento, posteriormente, nas mobilizações das ocupações, ressaltando o apoio do movimento estudantil à categoria docente na ocasião do massacre e requerendo como aliança e troca o apoio das/os professoras/es nas escolas ocupadas.

Quando as Ondas de ocupações secundaristas e universitárias (2015 e 2016) iniciaram no Brasil, pessoas adeptas a um pensamento liberal-conservador reagiram, muitas vezes, com truculência política e militar. Esse pensamento e a concepção de ordem e progresso ficaram ainda mais evidentes com os protestos paralelos clamando pela intervenção militar no Brasil e contra o então governo presidencial de Dilma Rousseff (PT). Tal pensamento continuaria após o *impeachment*, em 2016, com o governo do então presidente da república, Michel Temer (PMDB, atual MDB) - a logomarca e a identidade visual deste governo apresentavam justamente a perspectiva de uma “nova ordem social”⁴⁹ em suas estratégias políticas (concomitante ao mar de ondas de ocupações, também sendo o governo uma das questões pautadas pelas/os estudantes brasileiras/os).

Após o *impeachment*, Michel Temer (MDB) assume a presidência e, em poucas horas no cargo, realiza intensas modificações no governo. Por meio da Medida Provisória n.º 726, de 12 de maio de 2016, extingue o Ministério da Cultura (MinC) e

⁴⁸ Mais informações em: <https://bit.ly/2UHHe1K> e <https://bit.ly/2kyRxID>.

⁴⁹ A logomarca do governo de Michel Temer (MDB), com conceito criado pelo profissional de *marketing* Elsinho Mouco, coloca em destaque a esfera celeste da bandeira brasileira com a frase “Ordem e Progresso” e, ao fundo, em branco, a palavra “Brasil” e a expressão “governo federal”. O *slogan* “Governo Federal: Ordem e Progresso” substitui o lema do governo anterior “Brasil: Pátria Educadora”.

o incorpora ao Ministério da Educação (MEC)⁵⁰; o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) também sofre modificações, sendo reduzido a uma pasta do Ministério da Justiça e Cidadania (MJC)⁵¹. As alterações provocaram diversos debates e manifestações entre os movimentos sociais e organizados de cultura, feminismo e LGBTI+, sobre a garantia das políticas públicas para essas áreas.

Como efeito das manifestações contrárias às medidas provisórias do presidente, ocorrem os primeiros atos de ocupação de prédios públicos, intitulados “Ocupa MinC”, “Ocupa Iphan” e “Cultura Resiste” em prédios do Ministério da Cultura (MinC), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e em outros espaços como os Complexos Culturais da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE). As ocupações foram nacionais, acontecendo em diversos Estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal. As programações culturais nas ocupações incluíam debates sobre o futuro das diversas formas de expressão da cultura nacional, entre outros. Também realizavam rodas de conversas e oficinas que traziam as questões feministas, de gênero e diversidade sexual. Estudantes universitárias/os também participaram ativamente dessas ocupações. Em Curitiba/PR, a ocupação pela cultura aconteceu nas instalações do IPHAN, com duração de vários dias.

No dia 23 de setembro de 2016, o MEC publica a Medida Provisória n.º 746, que reorganiza o Ensino Médio e altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, entre outras providências⁵². De acordo com o próprio texto, a MP tinha o objetivo de “dispor sobre

⁵⁰ Dias após a extinção do MinC, com a repercussão das ocupações dos prédios públicos culturais, o governo federal volta atrás e publica a Medida Provisória n.º 728, de 23 de maio de 2016, restabelecendo o Ministério da Cultura.

⁵¹ Outras reformas ministeriais podem ser conferidas em: <https://bit.ly/2F6aWct>. Acesso em 05 jul. 2017.

⁵² Em setembro de 2016, o Ministério da Educação encaminha a MP n.º 746/2016 ao Congresso Nacional. Após quatro meses de tramitação, foi aprovada por uma Comissão na Câmara dos Deputados. Assim, convertida no Projeto de Lei n.º 34/2016, foi aprovado no Senado Federal e sancionada como Lei n.º 13.415/2017 em 16 de fevereiro de 2017, compondo e alterando, dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n.º 9.394/1996) e a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Durante o trabalho, ao tratar desse documento oficial, opto por utilizar a inscrição inicial MP n.º 746/2016, salvo quando se trata de especificidades e efeitos da Lei.

a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

Como efeito do repúdio à MP n.º 746/2016, estudantes se organizaram e passaram a ocupar suas escolas, universidades e outros estabelecimentos públicos, com a finalidade de pressionar os governos locais e federal para o diálogo e a apresentação de uma contraproposta à MP da reforma do Ensino Médio: debater de forma ampla com professoras/es, demais profissionais da educação e estudantes antes da sua implementação. Objetivo não atingido, pois os governos federal e estaduais não abriram para o diálogo.

Há muito para se observar e analisar com esses movimentos, mas um aspecto comum entre os protestos, e importante para esse trabalho, é a reinserção do corpo e dos corpos nos protestos, como a Marcha das Vadias, a partir de 2011, ciclistas nas bicicletadas em São Paulo e Curitiba/PR, os *black blocs*, as feministas na luta contra a descriminalização do aborto, as trabalhadoras do campo com a Marcha das Margaridas, a Marcha das Mulheres Negras, professoras/es e estudantes na luta por uma educação pública, gratuita, de qualidade e pelos seus salários etc. Ivana Bentes (2015) analisa esse período de uma potencialização política e de uma emergência de novas linguagens e discursos, bem como de novos sujeitos e territórios para o agir político: os corpos e as redes sociais digitais, por exemplo.

2.3 “OCUPA TUDO!”: AS ONDAS DAS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS

#OCUPATUDO
 Ocupa meu coração de amor
 Ocupa minha alma de paz
 Ocupa minha razão de coletividade
 Ocupa minha emoção de sonhos
 Ocupa tudo de solidariedade
 Ocupa tudo de senso crítico
 Ocupa tudo de sensibilidade.
 Arranca toda desesperança.
 Arranca toda descrença.
 Arranca o Temer.
 Ocupa e semeia a Filosofia.
 Ocupa e me lembra a História
 Ocupa e me mostra a Sociologia.
 Ocupa e mexe com meu corpo.

*Ocupa e revira minhas emoções.
Ocupa e me faz poesia.
Ocupa meu eu do outro.
Ocupa o outro do meu eu.
Ocupa e desata os nós!!!
(João BELLO, 2016).*

Os protestos secundaristas no Brasil formaram um grande mar ondulatório de revolta entre os anos de 2015 e 2016, de dimensão inédita na história do ME do país. O país ainda não havia presenciado um movimento de ocupações tão expressivo e o histórico do ME não envolvia ocupações por estudantes da educação básica (Jonas MEDEIROS; Adriano JANUÁRIO; Rúrion MELO, 2019)⁵³.

O movimento de ocupações escolares no Brasil foi um fenômeno muito impulsionado por outros protestos de ocupação de escola latino-americanos anteriores, sobretudo em território chileno, como a *Revolución de los Pinguinos*, em 2006; mas, também pode ser considerado desdobramento da micro-onda de ocupação das universidades brasileiras, ao longo dos anos 2000, as Jornadas de Junho de 2013 (GOHN, 2018; 2019; Adriano JANUÁRIO *et al.*, 2016), as ocupações nos prédios da Cultura em 2016, entre outros cenários.

As ocupações escolares no Brasil, em todas as suas fases ou ondas, iniciaram a partir de um eixo comum: com ação político-performativa incorporada como efeito do descontentamento em relação às políticas de governo para a Educação, seja a nível municipal, estadual ou federal. Aprofundando essa análise, Medeiros, Januário e Melo (2019) compilam ao menos três aspectos criticados pelas/os secundaristas nas ocupações:

1) o *conteúdo* liberal-econômico e até mesmo moral-conservador de algumas reformas educacionais (tais como a reorganização escolar em São Paulo; as propostas de terceirização em alguns Estados; os projetos de lei “Escola Sem Partido”; a reforma do Ensino Médio);

2) a *forma* da política educacional, executada e implantada sem diálogos e participação democrática, com imposições autoritárias;

⁵³ O único caso de ocupação de escola por estudantes secundaristas foi em 2012, na Escola Est. Prof. Luiz Carlos Sampaio, em Nova Andradina/MT. Na ocasião, as/os estudantes ocuparam com o objetivo de evitar que a escola fosse municipalizada. No entanto, pode ser considerado um caso isolado em contraste com o número expressivo do movimento de ocupações entre 2015 e 2016 (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019; Antonia M. CAMPOS; Jonas MEDEIROS; Márcio M. RIBEIRO, 2016).


3) a *precariedade* da educação pública e gratuita, e as medidas de ajuste fiscal e cortes principalmente na Educação.

Neste trabalho, optei por dividir as ocupações escolares brasileiras em fases as quais denomino de ondas: Primeira, Segunda e Terceira Onda, conforme descritas no decorrer deste capítulo. No entanto, outras classificações e divisões podem ser encontradas, tais como a utilizada por Medeiros, Januário e Melo (2019), que consideram as fases do movimento de ocupações em ciclos analíticos: 1) revoltas estudantis (em 2015); 2) protestos de indignação (1.º semestre de 2016); e 3) resistência nacional (2.º semestre de 2016).

2.3.1 Do Pinguinazo Chileno para São Paulo

*Ocupar e resistir
Quantos lutaram
Gritaram, faleceram
Mais de mil?
Aqui vai virar o Chile
Ou o Chile virou o Brasil?*
(KOKA e Fabricio RAMOS, Ocupar e Resistir, 2015).

Foi durante a década de 2000 que os protestos de estudantes marcaram o descontentamento com a educação chilena, resultando no que conhecemos por Revolta dos Pinguins ou *Pinguinazo* e que mais tarde, em 2015 e 2016, foi considerada a maior influência para as ocupações no Brasil:

 *Abril a junho de 2006*: acontece uma das maiores movimentações estudantis da história na América Latina. Conhecido como “Revolta dos Pinguins”⁵⁴, na qual as/os estudantes entraram em greve, realizaram diversas marchas e protestos

⁵⁴ O movimento ficou conhecido como a “*Revolta de los Pinguinos*” (Revolta dos Pinguins, entre outras nomenclaturas como “revolução” e “rebelião”) como denotação ao uniforme das/os secundaristas (no estilo do início do século XX e que incluía o uso de gravata). O uniforme foi usado ironicamente pelas/os manifestantes para protestar, uma vez que seu uso não era mais obrigatório. Nesse contexto das manifestações, o uniforme também foi uma referência crítica aos anos do regime ditatorial de Augusto Pinochet (ZIBAS, 2008).

nas ruas, ocuparam as escolas e reuniram cerca de 500 mil a um milhão de pessoas ao todo, segundo estimativas da imprensa chilena, incluindo a participação de professoras/es e apoiadoras/es. Neste caso, as reivindicações consistiam em: 1) fim da municipalização do ensino e a extinção da Lei Orgânica Constitucional do Ensino; 2) a gratuidade da inscrição na *Prueba de Selección Universitaria* (Prova de Seleção Universitária – PSU, aplicada desde 2004 para as/os estudantes de nível médio); e 3) a gratuidade do passe escolar (vale-transporte) (Dagmar M. L. ZIBAS, 2008; Fabio Moraga VALLE, 2007).

Já em 2008, as/os estudantes retomam as mobilizações da “Revolta dos Pinguins”, ocupando cerca de 200 liceus, colégios, universidades e, inclusive, a sede central de dois partidos (PPD e PS) da *Concertación de Partidos por la Democracia* (CPD)⁵⁵. Assim, a crítica das/os estudantes chilenas/os experimentou um deslocamento nas reivindicações: das pontuais (passe livre escolar e isenção da taxa do PSU) para o questionamento da estrutura e do modelo educacional do país, evidenciando principalmente o aspecto de uma educação como uma atividade lucrativa em relação à iniciativa privada (Fernando DE LA CUADRA, 2008). Vale ressaltar que em outubro de 2019, o Chile presenciou novamente as/os estudantes secundaristas protagonizando protestos contra o governo. Nessa ocasião, a luta inicial era pela revogação do aumento do preço do transporte público e, posteriormente, com a adesão da população nos protestos se somou à pauta o descontentamento com a política neoliberal no Chile e com a Constituição em vigor⁵⁶.

Segundo a narrativa a seguir da/o estudante de uma escola de São Paulo, o fenômeno das ocupações inspirado na movimentação chilena marcou o período da estação no ano de 2015, implantando o que seria conhecida como “Primavera Secundarista”.

[...] “É uma ideia interessante, vamo começar a se organizar pra fazer isso acontecer”, então a gente foi atrás de material, então, por exemplo, um documentário chamado Revolução pinguina, a revolução dos pinguins, que é os estudantes no Chile que ocuparam as escolas contra a privatização do ensino, enfim, por uma pauta específica deles, mas que ocuparam as escolas.


⁵⁵ Também conhecida apenas como “*Concertación*”, a CPD é uma organização de coalizão entre partidos políticos de esquerda, centro-esquerda e centro. Essa união política governou o Chile entre 11 de março de 1990 a 11 de março de 2010, e tem como marca o investimento de recursos e outras medidas para melhorar a educação no país (VALLE, 2007).

⁵⁶ Ver mais em: <https://bit.ly/2PNcHzl>, <https://bit.ly/34sysZH>, <https://bit.ly/2NRNxxx>. Acesso em: 04 nov. 2019.

Então a gente começou a ir atrás pra ver como seria a entrada na escola, como seria a entrada para ocupar [...]. (Narrativa de estudante publicada em Antonia M. CAMPOS; Jonas MEDEIROS; Márcio M. RIBEIRO, 2016, p. 85).

A Primeira Onda de ocupações ocorreu entre outubro e novembro de 2015, exclusivamente no Estado de São Paulo. A Segunda Onda, muito motivada pelos protestos em São Paulo, marcou o primeiro semestre de 2016 e se espalhou pelo país, envolvendo diversos Estados que reivindicavam pautas específicas e locais. Na continuidade desse movimento, outubro e novembro de 2016 receberam a Terceira Onda e, novamente, temos a primavera tomada por protestos secundaristas. Nessa fase, o Estado do Paraná protagoniza as ocupações e, dias depois, outros Estados recebem o movimento que luta por pautas nacionais.

2.3.2 De São Paulo para o restante do Brasil

 *Primeira Onda – outubro a novembro de 2015 (São Paulo):* as ocupações secundaristas em São Paulo inauguraram a primeira “onda” no Brasil com mais de 200 escolas públicas estaduais ocupadas anunciando o descontentamento com o plano de reestruturação da rede pública de ensino que ficou conhecido também como “reorganização escolar”, proposto pelo governador do Estado na época, Geraldo Alckmin (PSDB), em setembro de 2015. A proposta do governo, chamada de “Reorganização das Escolas”, era inspirada no modelo estadunidense de educação e previa a reorganização para segmento único de mais 754 escolas e, consequentemente, cerca de 94 outras escolas seriam fechadas.

O governo de São Paulo alegava que escolas menores produzem melhores resultados e que a reorganização era necessária em razão das mudanças por faixa etária da população em idade escolar; estas eram as justificativas pedagógicas por parte da Secretaria da Educação. A finalidade era dividir os ciclos de aprendizagem em: a) escolas que atenderiam Ensino Fundamental I (1.º ao 5.º ano); b) as que atenderiam Ensino Fundamental II (6.º ao 9.º ano), e c) as com Ensino Médio. Nesse período, o Estado de São Paulo contava com 5.108 escolas, sendo 479 com os três

ciclos; 3.186 com dois ciclos; e 1.443 com um único ciclo⁵⁷. Porém, a decisão envolvia a transferência de cerca de um milhão de estudantes das/os 3,8 milhões matriculadas/os na rede pública estadual, gerando inúmeros conflitos e impactos na vida destas/es estudantes, de suas famílias, de docentes e para demais membros da comunidade escolar (BENTO; MORESCO, 2017).

Além do fechamento de instituições, a obrigatoriedade de transferência de estudantes e professoras/es, a possibilidade de superlotação em salas de aula, a insurreição das/os estudantes se deu também pela exclusão delas e deles do processo decisório, ou seja, a população afetada com a reorganização não foi consultada sobre o tópico⁵⁸.

Durante seis semanas, entre o fim de setembro e início de novembro de 2015, as/os estudantes realizaram diversas manifestações de rua exigindo a participação das/os estudantes, de mães e pais e de professoras/es nesse processo, em uma tentativa de restabelecer o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, regulamentado pela LDB (Jonas MEDEIROS; Adriano JANUÁRIO, 2017). Apesar da intensidade, a mobilização das/os estudantes com protestos na rua apenas mostrou a ineficácia da tática adotada, uma vez que o governo ignorou totalmente as reivindicações estudantis durante o período (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Assim, depois de várias tentativas frustradas de negociação sobre a “reorganização”, por meio do *WhatsApp*, as/os estudantes decidiram pelas ocupações de escolas e, entre novembro e dezembro de 2015, iniciaram um movimento sem precedentes na história do país.

A inspiração para as primeiras escolas ocupadas em São Paulo, especificamente na Primeira Onda, veio de uma cartilha preparada pelo Coletivo O Mal-Educado e distribuída inicialmente por *WhatsApp*⁵⁹. O manual foi elaborado a partir da tradução de um documento escrito pela *Frente de Estudantes Libertários* da

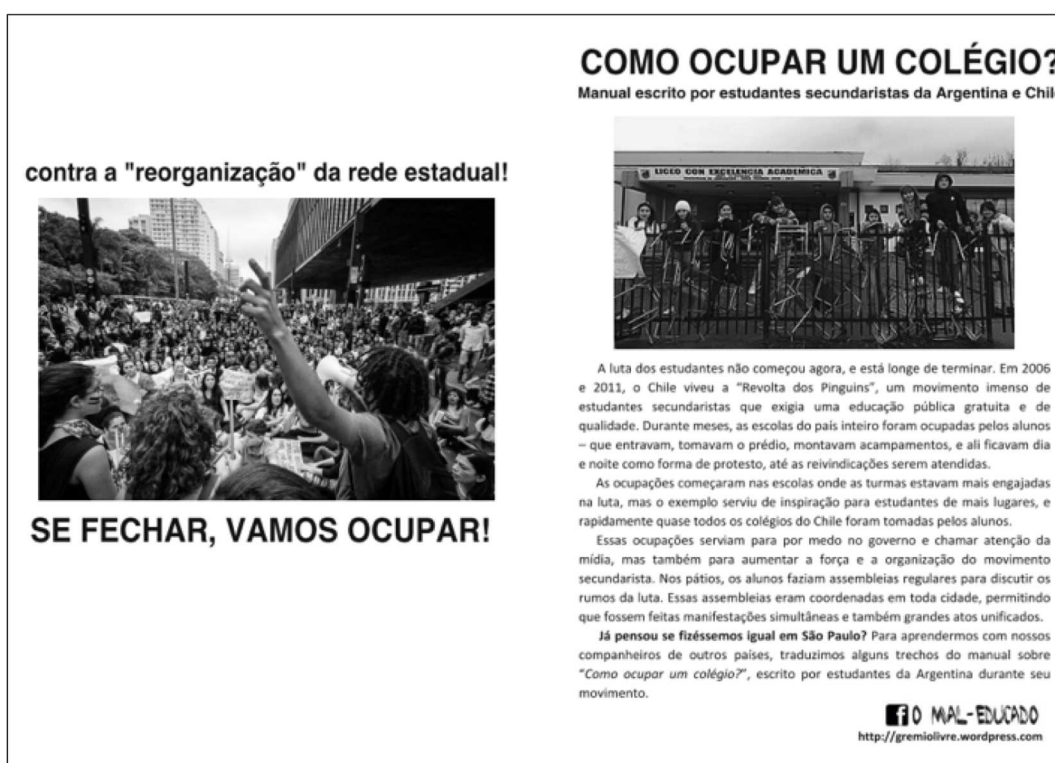
⁵⁷ Dados do site da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Mais informações sobre a “reorganização escolar” ver em: <https://bit.ly/2RyoFhP>. Acesso em: 31 ago. 2017.

⁵⁸ O jornal O Estado de S. Paulo entrou com um pedido baseado na Lei de Acesso à Informação (Lei n.º 12.527/2011) para que fosse divulgado o estudo que fundamentava a proposta do Governo de São Paulo. Somente assim a informação completa sobre o projeto foi conhecida. Mais em: <https://bit.ly/2FbJbiQ>. Acesso em: 16 out. 2017.

⁵⁹ Criado em 2012, o coletivo O Mal-Educado tem como objetivo “registrar, divulgar e fortalecer experiências de luta e organização vividas por estudantes em diferentes escolas”. Com organização autônoma e horizontal, o grupo declara sua recusa à “política tradicional”, de partidos políticos e demais forças institucionalizadas. Alguns membros fundadores do coletivo já participavam também do Movimento Passe Livre de São Paulo. Mais informações sobre a cartilha publicada em 15 de outubro de 2015 ver em: <https://bit.ly/2CStZon>. Acesso em: 16 out. 2017.

Argentina e do Chile, com a finalidade de registrar as experiências de ocupações ocorridas no Chile. A cartilha era composta por oito páginas em formato A4, dobrado no meio (como um fanzine, isto é, revista alternativa com origem na década de 1970/1980 e fotocopiada em máquinas de xerox) e apresentava um “plano de ação” discriminando as táticas de organização da ocupação, de assembleias para tomadas de decisão, com a preocupação de demonstrar que, historicamente, a ocupação de escolas não era uma ideia absurda; mas se constituía em uma ferramenta de luta bem-sucedida (com exemplos na Argentina e no Chile) (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Figura 2 - Cartilha de como ocupar uma escola




Fonte: Captura de tela da cartilha no Blog O Mal-Educado (2017).

Depois de disseminadas as estratégias de ocupações, o movimento de protesto cresceu vertiginosamente pelo Estado de São Paulo: na primeira semana, contabilizaram-se 20 escolas ocupadas; uma semana depois, o número passou para 89; o ápice do movimento ocorreu em 02 de dezembro de 2015, com 213 escolas ocupadas (JANUÁRIO *et al.*, 2016).

A reação do governo estadual foi imediata, com forte aparato policial e judicial, o que chamou a atenção da mídia nacional e internacional para a truculência contra

estudantes. No dia 04 de dezembro de 2015, o governador Geraldo Alckmin (PSDB) suspendeu a proposta de reorganização escolar e, com esse resultado, o movimento de ocupação conquistou um legado positivo nas negociações.

 *Segunda Onda – primeiro semestre de 2016 (Goiás, Paraná, Rio de Janeiro, Ceará, São Paulo, Mato Grosso, Rio Grande do Sul etc.):* muito inspirada na Primeira Onda, as ocupações dessa fase tiveram reivindicações locais. Entre dezembro/2015 a janeiro/2016, Goiás teve cerca de 28 escolas ocupadas contra a privatização de escolas públicas estaduais, as quais teriam a gestão assumida, com recursos públicos, por Organizações Sociais (OS) (PL n.º 44/2015)⁶⁰. Entre março a junho/2016, uma escola no Paraná, 76 no Rio de Janeiro, 56 no Ceará e 23 no Mato Grosso são ocupadas em luta por melhorias nas instituições, como mais verba para a merenda escolar, passe livre no transporte público de estudantes, apoio às pautas da greve de professoras/es e contra a privatização da educação pública e a Parceria Público-Privada (PPP)⁶¹. Os meses de abril e maio/2016 foram marcados pela ocupação de cerca de 15 escolas estaduais técnicas de São Paulo e, paralelamente, da Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP). As ocupações pautavam o fim do esquema de fraude das merendas escolares, exigindo a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Máfia da Merenda⁶². Na mesma ocasião, aproximadamente 150 escolas no Rio Grande do Sul foram ocupadas contra o sucateamento do ensino público, incluindo a proposta de PPP e OS na gestão, o descaso com a infraestrutura das escolas, a favor da contratação e nomeação de professoras/es. Nesse período, iniciam-se as reflexões sobre o projeto “Escola sem Partido” (BENTO; MORESCO, 2017)⁶³.

2.3.3 A Terceira Onda: Ocupa Paraná


⁶⁰ Mais informações, ver em: <https://bit.ly/2VAyQlw>. Acesso em: 31 ago. 2017.

⁶¹ Mais informações, ver em: <https://bit.ly/2GVTdWl>, <https://bit.ly/2F7yj5i> e <https://bit.ly/2F7yCNU>. Acesso em: 31 ago. 2017.

⁶² Mais informações, ver em: <https://bit.ly/2F7yUUA>. Acesso em: 31 ago. 2017.

⁶³ Mais informações, ver em: <https://bit.ly/2Qtyedo>. Acesso em: 31 ago. 2017.

A Terceira Onda de ocupações no Brasil iniciou na noite de 03 de outubro de 2016, quando a primeira escola estadual no Paraná é ocupada por estudantes, em São José dos Pinhais/PR, Região Metropolitana da capital Curitiba/PR. No dia 06 de outubro de 2016, as escolas de Curitiba/PR e do restante do Estado passam a ser ocupadas também.

 *Terceira Onda – segundo semestre de 2016 (24 Estados e o Distrito Federal):* foram mais de 1.160 escolas, instituições de ensino superior e outros prédios públicos estaduais ocupados em todo o país (BENTO; MORESCO, 2017)⁶⁴.

A Tabela 1 combina dados das instituições de ensino fundamental, médio e superior, bem como de outros locais que também foram ocupados por estudantes, dividindo-os por unidades da federação. Os dados foram reunidos a partir de informações levantadas pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), disponíveis em um site com o mapa das regiões, e também pelo Portal G1⁶⁵.

Tabela 1 - Levantamento das instituições ocupadas por Estado (2.ºsem/2016)

Estado	Escolas	Universidades	Outros espaços
Acre	–	–	–
Alagoas	16	5	1 Instituto Federal
Amapá	–	1	–
Amazonas	–	1	–
Bahia	9	30	1 Instituto Federal
Ceará	5	1	–
Distrito Federal	12	1	1 Instituto Federal
Espírito Santo	17	1	1 Instituto Federal
Goiás	10	2	2 Institutos Federais
Maranhão	5	2	1 Instituto Federal
Mato Grosso	3	–	1 Instituto Federal
Mato Grosso do Sul	–	1	–
Minas Gerais	69	16	1 Instituto Federal
Pará	3	4	

⁶⁴ Mais informações, ver em: <https://bit.ly/2CTbsby> e <https://bit.ly/2RGnDkh>. Acesso em: 31 ago. 2017.

⁶⁵ Levantamento da UBES: <https://bit.ly/2RGnNbn> e do Portal G1: <https://bit.ly/2GYZmlf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

Paraíba	–	1	1 Instituto Federal
Paraná	850	16	5 Institutos Federais + 2 NRE
Pernambuco	5	9	2 Institutos Federais
Piauí	–	5	1 Instituto Federal
Rio de Janeiro	6	1	1 Instituto Federal
Rio Grande do Norte	13	2	1 Instituto Federal
Rio Grande do Sul	14	3	3 Institutos Federais
Rondônia	2	–	1 Instituto Federal
Roraima	–	–	–
Santa Catarina	12	2	2 Institutos Federais
São Paulo	7	–	1 Instituto Federal + Câmara Municipal de Guarulhos
Sergipe	1	1	–
Tocantins	2	1	1 Instituto Federal

Fonte: Dados compilados pela autora a partir das informações da UBES e Portal G1 (2017).

No Estado do Paraná, especificamente, das 2.144 escolas estaduais, foram ocupadas aproximadamente 850, além de 16 universidades (dentre elas estaduais e federais), cinco Institutos Federais e mais dois NRE. É o número mais expressivo de todo o país nessa Terceira Onda, conforme a Tabela 1, e o segundo maior movimento de ocupações de escolas do mundo (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019)⁶⁶.

Em relação aos Estados de Roraima e Acre, não foi possível encontrar dados no momento da compilação sobre ocupações de escolas ou outros prédios públicos durante esse período, o que não significa que não apresentaram prédios ocupados. Ressalto que os dados da tabela tentam representar o número aproximado de escolas ocupadas em cada Estado, podendo tais dados oscilarem para mais ou para menos.

Em paralelo à luta contra a reforma do Ensino Médio, as ocupações secundaristas da Terceira Onda passaram a incorporar na pauta de protestos:

a) o repúdio à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) n.º 55/2016, aprovada por Michel Temer (MDB) no mesmo ano como Emenda Constitucional n.º 95/2016,

⁶⁶ Apenas o movimento de ocupações de escolas na Grécia, entre 1990 e 1991, é considerado maior numericamente que o movimento no Paraná em 2016 (MEDEIROS; JANUÁRIO; MELO, 2019).

que limita os gastos públicos por 20 anos, afetando os investimentos nos setores da Educação e Saúde;

b) a rejeição à Proposta de Lei “Escola sem Partido”, conhecida também como “Lei da Mordação”, cuja finalidade é controlar educadoras/es que expressem ideias supostamente por meio de uma doutrinação ideológica, envolvendo temas “de esquerda”, “marxistas” ou de “ideologia de gênero”⁶⁷.

Então, as pautas principais são a MP e a PEC porque não adianta a gente lutar pela MP e estagnar a distribuição de dinheiro pra educação. Não tem cabimento. Esse combo vai destruir a educação. Juntamente com nosso “querido” governador Beto Richa, que fez aquela palhaçada com nossos professores, de congelar a progressão deles, então a gente não vai ter professor, a gente não vai ter estrutura pro colégio, a gente não vai ter nem estudante querendo vir pra aula, sabe? E a gente tá num cenário muito utópico aqui no colégio porque a gente tem estrutura fenomenal; tem colégio que não tem nem quadra poliesportiva. Então, a gente tá fazendo assim: as pautas principais são contra a MP e a PEC. E reivindicar, acima de tudo, o que o colégio tá precisando porque não adianta a gente pedir infraestrutura; olha o que a gente tem, a gente tem um paraíso aqui. Têm algumas escolas que estão tendo problemas com a segurança, com a própria comunidade; a escola é assaltada de noite. Entendeu? É utópico o que a gente tá vivendo aqui. Então, é importante, sim, as escolas menores reivindicarem o que elas querem, acima da pauta, sabe? A gente tá num momento de ocupação, num momento de reivindicar tudo que a gente quer. É esse momento que a gente precisa pra lutar! (Entrevistada Nísia Floresta, 11 de outubro de 2016, [sic]).

Em meio às reivindicações unificadas, chamadas pela estudante entrevistada no Colégio Estadual do Paraná de “pautas principais”, cada escola se organizou conforme sua realidade local, criando subpautas de acordo com a necessidade, tal como questões ligadas às precariedades: da estrutura física do prédio, dos acervos de livros, dos materiais esportivos e de laboratórios de ciências, em relação à falta de docentes e os atrasos no repasse de verbas, bem como das violências e da falta de policiamento no entorno da escola, entre outras exigências. Durante as mobilizações, as discussões sobre o cotidiano escolar e abordagens temáticas como o feminismo e a diversidade sexual eram quase cotidianas. Esses temas são resgatados durante a mobilização estudantil, mas já existiam antes mesmo da escola se constituir como um

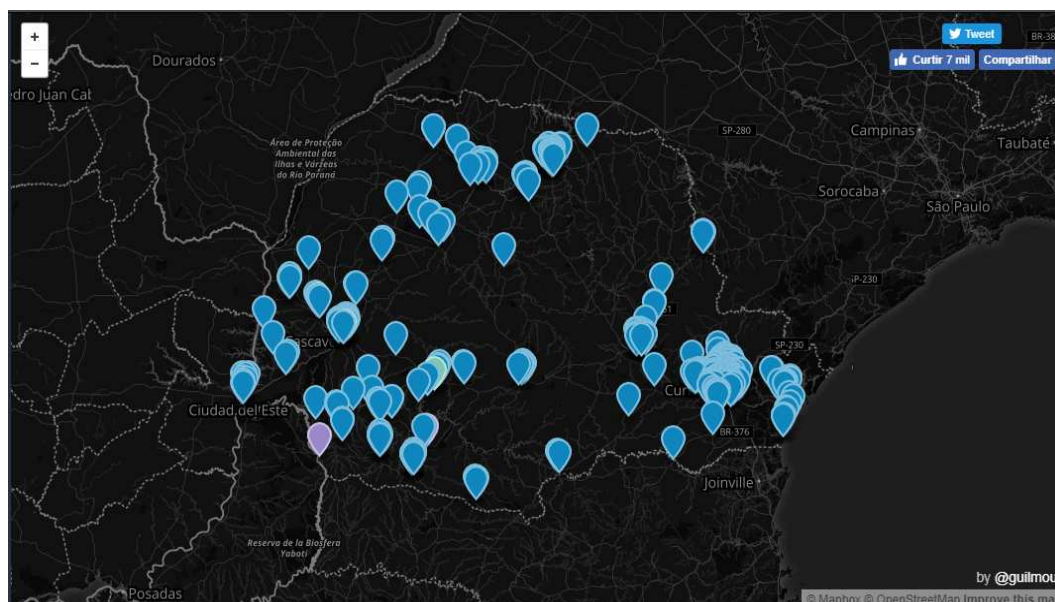
⁶⁷ Os discursos da “doutrinação ideológica” e da “ideologia de gênero” estão em uma relação de retroalimentação, portanto, durante as ocupações, não há um limite explícito definido entre a pauta de um ou outro, confundindo-se na maioria das vezes.

legítimo laboratório político, assunto tratado no Subcapítulo 4.1.1 *Novas práticas curriculares*.

Ademais, semelhante ao que aconteceu no Chile, o governo do Estado do Paraná também desconsiderou a legitimidade das reivindicações das/os estudantes e criminalizou os atos, chamando-os de “vândalos e baderneiros”, discurso difundido e sustentado pela imprensa dominante⁶⁸. Na impossibilidade de uso da violência policial contra as/os estudantes do Paraná (tal como foi na Primeira Onda de ocupações em São Paulo), motivada, sobretudo, pela memória ainda viva do “Massacre dos Professores”, ocorrido em Curitiba/PR na data de 29 de abril de 2015, a própria sociedade ajudou na mobilização contra as ocupações. Um exemplo, foram as represálias da comunidade escolar, de famílias, estudantes e movimentos sociais contra quem participava das ocupações, de certa forma, institucionalizada pelo Estado⁶⁹.

O mapa representado na Figura 3 foi elaborado pelo movimento Ocupa Paraná durante as ocupações do 2.º semestre de 2016 e ilustra os municípios paranaenses com escolas e/ou universidades ocupadas.

Figura 3 - Mapa de escolas ocupadas no Paraná (2.ºsem/2016)



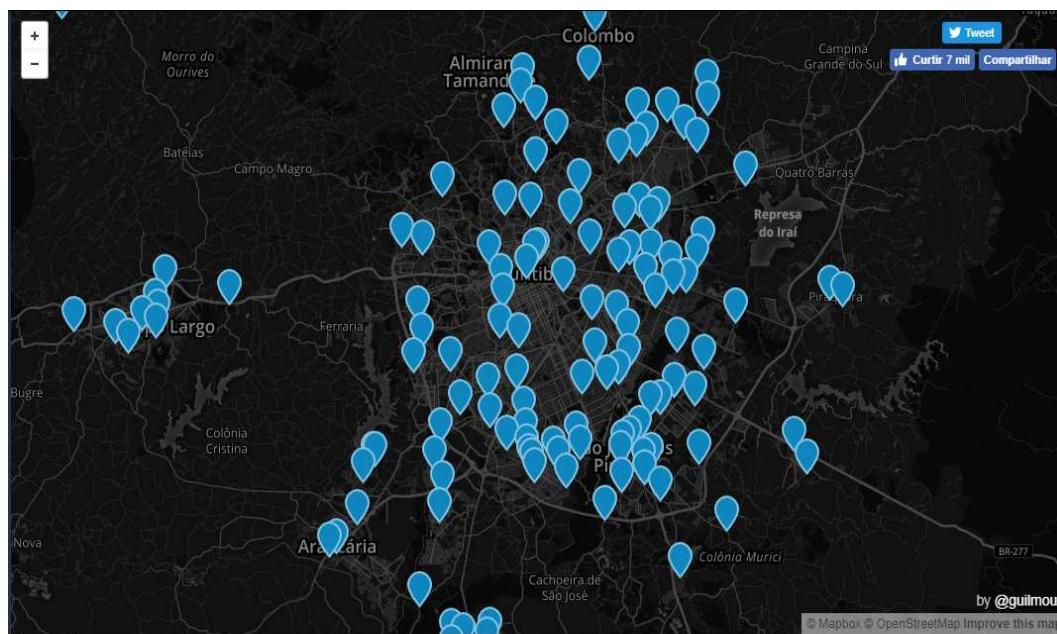
Fonte: Captura de tela do site Ocupa Paraná (2016)

⁶⁸ Ver em: <https://bit.ly/2kpEqsX>, <https://bit.ly/2mkH57P> e <https://glo.bo/2dZI19L>.

⁶⁹ A institucionalização pelo Estado do Paraná se dá principalmente pela criação de um canal de denúncia para receber informações sobre crimes nas escolas ocupadas no Estado. Ver mais em: <https://bit.ly/2sNBt9N>. Ao todo, 12 mil denúncias foram protocoladas contra professoras/es que apoiavam o movimento de ocupação e processos contra estudantes que ocuparam ainda estão em trâmite. Ver mais em: <https://bit.ly/2ukBF0J> e <https://bit.ly/37I3Riy>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Ampliando esse mesmo mapa, é possível ter acesso aos municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba/PR (RMC) com suas escolas ocupadas (Figura 4).

Figura 4 - Mapa de escolas ocupadas na RMC (2.º sem/2016)



Fonte: Captura de tela do site Ocupa Paraná (2016)

O Paraná também contou com dois Núcleos Regionais da Educação (NRE) ocupados pelas/os estudantes, incluindo o NRE de Curitiba/PR, como a Figura 5 retrata – estudantes e apoiadoras/es trancam a rua, escrevem com giz no asfalto e nos muros enquanto outras/os estudantes estavam fechadas/os dentro do prédio público, sem acesso a alimentação, água e banheiro⁷⁰. O outro NRE ocupado foi do município de Laranjeiras do Sul/PR.

⁷⁰ De acordo com o Decreto n.º 1.396/2007, os NRE representam a Secretaria de Estado da Educação (SEED) em diversas cidades do Estado. Disponível em: <https://bit.ly/2FegIXo>. Acesso em: 26 set. 2017.

Figura 5 - Ocupação do NRE/CWB em 31 de out. de 2016



Fonte: Acervo pessoal (2016).

O movimento de ocupação no Paraná cresceu vertiginosamente: em 48h, foram sete escolas ocupadas; em três dias, 27; em uma semana, eram 121 em todo o Paraná. O movimento de ocupação começou a perder forças aproximadamente na segunda metade de outubro motivado pelas reintegrações de posse e pressões por parte da comunidade escolar e demais pessoas contrárias às ocupações, mas contabilizou em média mais de 59 escolas ocupadas por dia nas quase duas semanas de movimento. Foram mais de 1.197 ocupações em todo o País, em 2016. No Paraná, foram aproximadamente 850 escolas, 16 universidades, cinco institutos federais e três NRE (dados oficiais do Ocupa Paraná)⁷¹.

⁷¹ Ocupa Paraná foi o movimento oficial em apoio às/aos estudantes do Estado do Paraná, organizado por estudantes e apoiadoras/es, que repassava as informações oficiais das ocupações por meio do

Destaco especificamente sobre as ocupações da Terceira Onda que, logo no início, não era pauta das/os estudantes a saída de Michel Temer da presidência da república, em contraposição às diversas manifestações denominadas “Fora, Temer”, principalmente organizadas pelo coletivo “Cwb Contra Temer”⁷², que aconteciam ao longo de 2016 em Curitiba/PR. Nas primeiras escolas que visitei em São José dos Pinhais/PR, região metropolitana e nas escolas periféricas da capital, não observei nenhuma indicação às palavras “Temer” ou “golpe”:

Pelas paredes, há muitos cartazes contra o racismo, contra a violência de gênero, especialmente mensagens sobre a violência em relação às mulheres negras. Há cartazes sobre luta contra a pobreza, a favor da diversidade, contra a reforma do Ensino Médio. Nenhuma mensagem partidária ou de alusão ao “golpe” ou “Fora, Temer”. Nenhum cartaz indica a palavra “Temer” (Diário de Campo, SJP, 08 de outubro de 2016).

A ausência dessa pauta, tão cara aos movimentos sociais partidários e independentes que se organizavam intensamente em atos públicos nas ruas no mesmo ano em Curitiba/PR, me inquietou e perguntei para algumas/ns estudantes, que prontamente responderam: “a luta das/os estudantes é independente de partidos, e independente se é a favor de Dilma ou Temer; a luta é para impedir a reforma do Ensino Médio” (Diário de Campo, SJP, 08 de outubro de 2016).

De fato, as/os estudantes tinham o cuidado meticuloso de representar nos discursos apenas as pautas principais do protesto de ocupação; o posicionamento político ou partidário não ficava muito explícito e, talvez, realmente não importasse muito naquele momento. Mas, os posicionamentos nas ocupações não eram homogêneos. Isso ficou evidente em uma entrevista, cujo estudante de uma ocupação em São José dos Pinhais fala sobre representantes do grêmio estudantil da escola serem “defensores” do então deputado federal Jair M. Bolsonaro⁷³.

Facebook e site. Dados disponíveis em: <https://bit.ly/2RFubNL>. O site funcionava até o acesso para esta pesquisa em 30 de agosto de 2017. Em 2019, já se encontrava fora do ar.

⁷² Coletivo Curitiba/PRno independente e mídia-ativista que luta pelos direitos humanos e pela democratização da mídia. Foi criado em 2016, logo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, organizando protestos contra o então presidente Michel Temer. Inicialmente denominado Cwb Contra Temer, em 2017 altera seu nome para Cwb Resiste e é responsável por organizar diversas manifestações nas ruas de Curitiba/PR desde sua criação, com intenso trabalho de mídia-ativismo. Mais informações em: <https://bit.ly/334B66S> e <https://bit.ly/37o1qw3>. Acesso em: 28 mai. 2019.

⁷³ Em 2019, Jair M. Bolsonaro (então PSL, atualmente sem partido) assume a presidência da república do Brasil com a maioria dos votos.

A narrativa a seguir é de um estudante que se identificou como gay cisgênero. Perguntei a ele sobre a ausência de cartazes e de debates de gênero, diversidade sexual e étnico-racial nesta ocupação específica, já que essa foi a única escola que visitei e não havia qualquer manifestação alusiva a esses temas. Foi quando, falando baixo para que ninguém o ouvisse, o estudante contou sobre o episódio da “aula” com o professor de português e o estado de alerta em que ficaram as/os estudantes “de direita”.

Eles estão mais focados na questão da MP, não na questão de gênero e outras coisas. Mas, são questões muito importantes de serem debatidas aqui, nesse contexto, agora. Ontem, veio um professor de língua portuguesa falar sobre ditadura e o pessoal já ficou meio ligado porque o professor começou a “puxar” mais pra posição política dele. E, aqui dentro da ocupação, nós temos um pessoal mais da direita. São os representantes do Grêmio até (Entrevistado Harvey Milk⁷⁴, 11 de outubro de 2016, [sic]).

Alguns dias depois, cerca de 15 a 20 dias após o início do movimento de ocupação (datado em 03 de outubro de 2016), provavelmente motivadas pela dificuldade de negociação com o Governo Federal e por influência de alianças com organizações sociais, partidos políticos e afins, em escolas e universidades ocupadas da capital já era possível observar cartazes com as palavras “Temer”, “golpistas” e “golpe” e, nos discursos, as/os estudantes começavam a fala com “Primeiramente, Fora Temer”. A Figura 6 e 7 mostram cartazes em duas escolas diferentes com frases contendo a palavra “temer” em alusão ao então presidente da república Michel Temer (MDB).

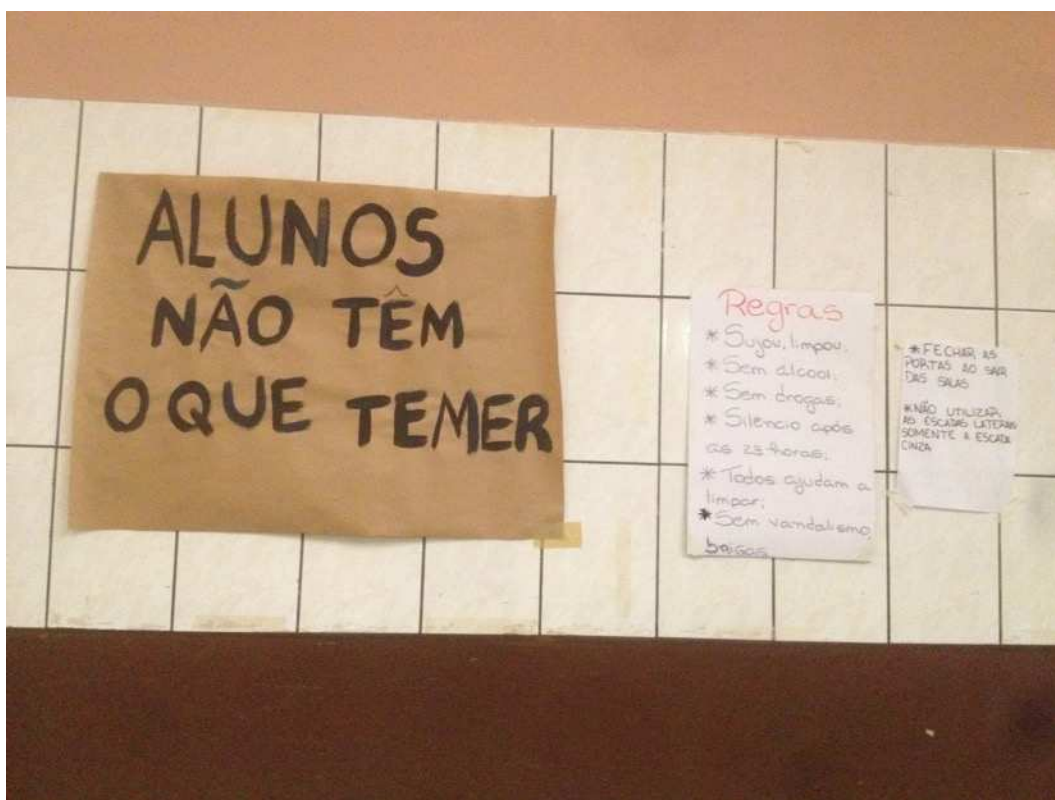
⁷⁴ Harvey Milk (1930-1978) foi o primeiro homem gay a ser eleito a um cargo público na Califórnia, como supervisor da cidade de São Francisco. Foi um ícone para a luta por direitos do movimento LGBT.

Figura 6 - Cartaz indicando a palavra “Temer” – CEP/CWB



Fonte: Acervo Pessoal (2016).

Figura 7 - Cartaz indicando a palavra “Temer” – IEP/CWB



Fonte: Acervo Pessoal (2016).

As ocupações da Terceira Onda, mais especificamente no Paraná, começaram a perder força e a mobilização se esgotou, aproximadamente, no dia 10 de novembro de 2016 (dado extraído de Veridiana Vilharquide FERMINO; Márcio Moretto RIBEIRO, 2019, p. 217). Diversos motivos resultaram no declínio do movimento de ocupações:

- a) os pedidos expedidos pela Justiça (Vara da Fazenda Pública, Ministério Público e Conselho Tutelar) de reintegração de posse das escolas;
- b) a falta de diálogo com o governo Federal e do Estado;
- c) as multas com valores altos e processos judiciais à algumas/ns estudantes, famílias e demais pessoas que apoiaram as ocupações;
- d) a estafa mental e física de muitas/os estudantes diante da potencialização da violência policial, midiática e da opinião pública;
- e) o assassinato do estudante adolescente dentro da ocupação do Col. Est. Santa Felicidade, em Curitiba/PR, no dia 24 de outubro de 2016, que influenciou na construção negativa dos discursos da opinião pública sobre as ocupações⁷⁵;

⁷⁵ Ver mais em: <https://bit.ly/2QJXJv4> e <https://glo.bo/2D9ldl8>. Acesso em: 22 nov. 2019.

- f) a assembleia geral estadual organizada pela UBES e realizada no dia 26 de outubro de 2016, gerando conflito entre estudantes e uniões estudantis;
- g) o fim da greve de professoras/es estaduais no dia 31 de outubro de 2016.

Além da Terceira Onda, ainda ocorreu mais um momento significativo e que pude participar e cartografar. Em 2017, com o objetivo de resgatar a memória e comemorar um ano do movimento de ocupação, estudantes planejaram um ato público na Praça da Mulher Nua⁷⁶, próximo do Col. Est. do Paraná (CEP), no Centro de Curitiba/PR, conforme Figura 8 e relatos do Diário de Campo (2016)⁷⁷.

Figura 8 - 1 ano de Primavera Secundarista – CEP/CWB



Fonte: Captura de tela sobre evento no Facebook (2018).

⁷⁶ Nome extraoficial da praça dado pelos movimentos feministas em contrapartida ao nome popular Praça do Homem Nu, em alusão às estátuas de um homem e de uma mulher nus que ficam no local. O nome oficial é Praça 19 de Dezembro.

⁷⁷ Ver mais em: <https://bit.ly/2QxfXiD>; <https://bit.ly/35xMfyn> e <https://bit.ly/37OzhOq>. Acesso em: 07 jan. 2020.

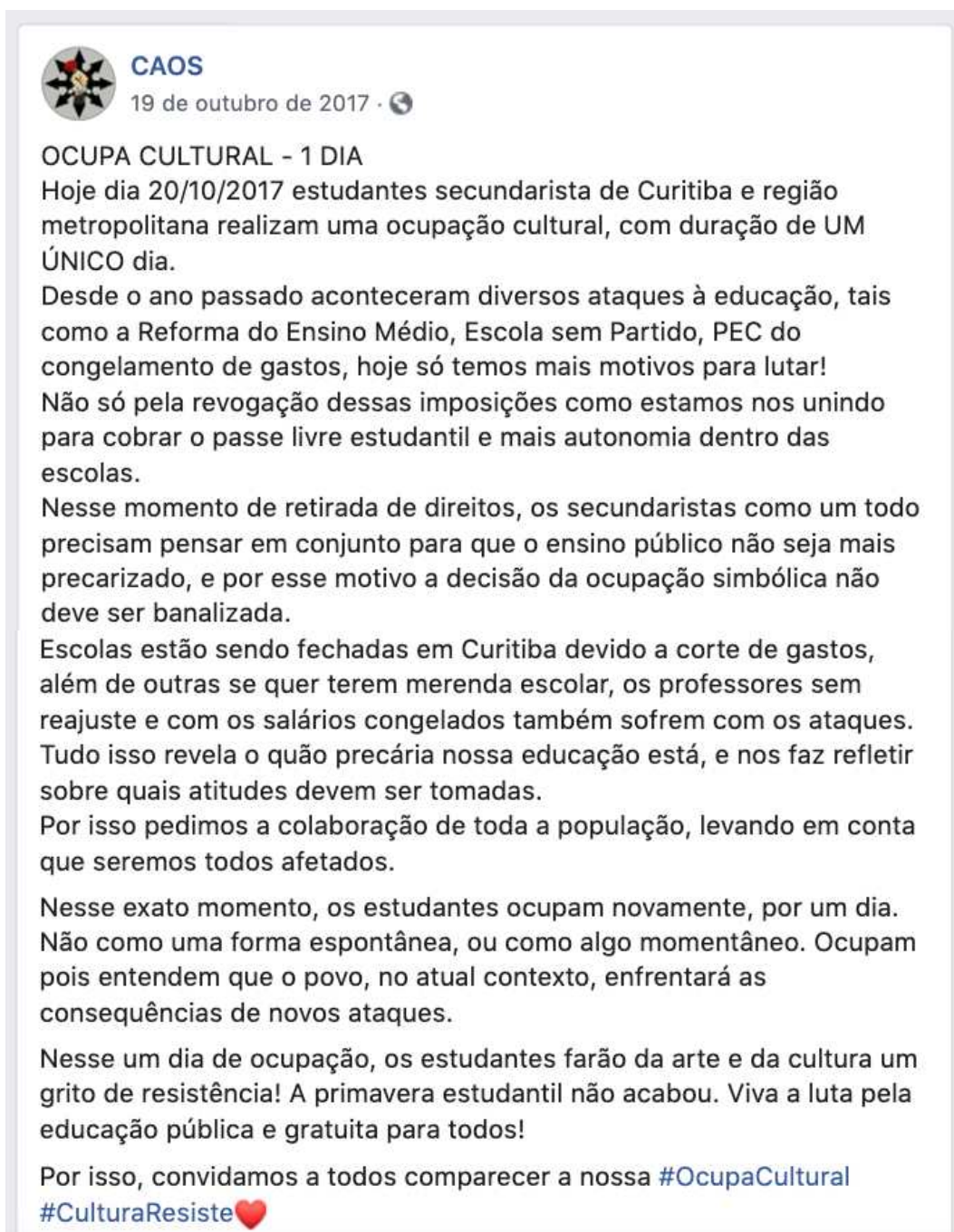
O ato público na Praça foi substituído pela ocupação de um dia do CEP, com programação cultural com artistas locais e com a presença de estudantes de outras escolas.

Ontem à noite (19/10/2017), recebi mensagem informando que o CEP tinha sido ocupado. Hoje, eram 8h de uma manhã gelada, caminhei até a Praça da Mulher Nua, onde seria realizado um ato em memória ao 1 ano de Primavera Secundarista no Paraná. Não havia nenhuma movimentação na Praça. Me dirigi ao Col. Est. do Paraná (CEP) que já estava ocupado. Entrei no CEP era próximo das 8h05, havia uma tensão no local. Diversas viaturas da PM estacionadas dentro do pátio do Colégio, algumas/alguns estudantes no lado de fora. Cheguei na porta da entrada principal do CEP e encontrei pessoas conhecidas das ocupações passadas; foi uma mistura de sentimentos, lembranças e alegria em revê-las. Havia muitos policiais no meio de estudantes, docentes e funcionárias. Um PM filmava todas as pessoas de cima da escada que dá acesso à parte administrativa da escola. Enquanto representantes das/os estudantes se reuniam com a direção do colégio, com a PM e com o advogado das/os estudantes, o clima era de ansiedade. Depois de algumas horas, reduziu a quantidade de PM ali e o clima de tensão diminuiu. Estudantes fizeram assembleia com jogral no pátio do Colégio e decidiram manter a programação cultural planejada e a direção suspendeu as aulas. No pátio coberto, montaram o sistema de som e já começava o primeiro show previsto. Eventualmente, estudantes paravam para fazer uma assembleia e decidir coletivamente os rumos daquela ocupação que durou 24h com apresentações artísticas e resgate da memória do movimento (Diário de Campo, CWB, 20 de outubro de 2017).

A Figura 9 apresenta o pequeno manifesto elaborado por estudantes que faziam parte do CAOS e ocuparam a escola nesse ato comemorativo. O manifesto foi postado na página do *Facebook* do CAOS⁷⁸.

⁷⁸ Disponível em: <https://bit.ly/301UtxK>. Acesso em: 08 jan. 2020.

Figura 9 - Manifesto da ocupação por um dia – CAOS



Fonte: Captura de tela sobre *post* no *Facebook* (2018).

O ato de ocupação comemorativa, que começou com tensão e forte policiamento na escola, terminou pacificamente depois de algumas horas, com música e apresentações artísticas/culturais.

2.4 “NÃO TEM ARREGO! VOCÊ TIRA A EDUCAÇÃO, A GENTE TIRA SEU SOSSEGO!”: A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DAS OCUPAÇÕES

“Por uma educação que nos ensine a pensar e não a obedecer”.
(Manifesto das/os secundaristas nas ocupações, 2015/2016).

“Não deveríamos nos surpreender que os protestos tenham tomado a forma de ocupação dos prédios, reivindicando performativamente a educação pública, insistindo no acesso literal aos prédios da educação pública precisamente no momento histórico em que esse acesso vem sendo minado.”
(Judith BUTLER, 2018a, p. 105).

No âmbito da educação maior, a reforma do Ensino Médio foi a principal razão que levou jovens estudantes a ocuparem mais de 1000 escolas no país na primavera de 2016. De acordo com dirigentes do MEC em 2016, tal reforma deveria acontecer pois era indispensável “destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” (Vânia Cardoso da MOTTA; Gaudêncio FRIGOTTO, 2017, p. 357). Nesse caso, a educação se torna um ponto central, já que o investimento no capital humano potencializa a produtividade, retomando o crescimento econômico do país (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Contudo, para maximizar as condições para tal desenvolvimento da economia no mercado, era preciso que o Ensino Médio brasileiro passasse por uma transformação “urgente”, que possibilitasse melhores desempenhos escolares, e isso incluiria aumento da jornada escolar, reorganização e ajustamento do currículo às exigências do mercado de trabalho e a contenção da evasão escolar.

No apelo midiático e de massa, a atenção voltou-se para dois aspectos principais da proposta da MP n.º 746/2016: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas (Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia) e a possibilidade de exercer a docência por aquelas/es profissionais com “notório saber” em conteúdos de áreas afins à de sua formação. Contudo, esse apelo midiático e massivo filtrou informações tão ou mais relevantes e impactantes para a educação, tais como o anseio de alterar toda a estrutura curricular e o de consentir com o financiamento de

instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da educação das/os estudantes (FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da, 2017).

De acordo com a Exposição de Motivos (EM) n.º 00084/2016/MEC do então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, as justificativas para as propostas de reforma curricular, principalmente com a MP n.º 746/2016 giravam, principalmente, em torno de quatro aspectos:

a) o baixo desempenho das/os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

b) a estrutura curricular de trajetória universal para o conjunto de estudantes, com uma carga de 13 disciplinas, considerada pelo MEC excessiva e que seria a responsável pelo fraco desempenho, além de dificultar a alternativa de diversificação do currículo;

c) a necessidade de diversificação, atratividade e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA);

d) o fato de que menos de 17% das/os estudantes que concluem o Ensino Médio ingressam na educação superior, e que cerca de 8% das matrículas estão na educação profissional como comprovação para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (BRASIL, 2016).

O uso de uma medida provisória na proposta de alterações no Ensino Médio constituiu-se como um dos principais motivos de repúdio da proposta entre algumas/ns especialistas no tema, para docentes, para estudantes e para a comunidade escolar em geral, uma vez que a reforma educacional não passou por um período de debates com todas as partes interessadas.

Ademais, o conteúdo da MP n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017) trazia transformações preocupantes, sobretudo em relação ao currículo do Ensino Médio, com discussões sobre uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (aprovada em 2018) e determinando itinerários de conhecimento, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, a serem implementadas em tempo integral.

Paralelamente à indignação contra a MP n.º 746/2016, as ocupações secundaristas também esbravejaram o descontentamento e a injustiça com a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 55/2016, aprovada no Congresso Nacional em dezembro do mesmo ano, que congela por 20 anos o investimento

público na área social, afetando principalmente a educação, a saúde, o emprego e a habitação. A PEC do “Teto dos Gastos Públicos”, como ficou conhecida por utilizar um limite com os gastos públicos federais, foi protocolada em outubro de 2016, simultaneamente às ocupações, criando ainda mais descontentamento e indignação nas/os estudantes, docentes e funcionárias/os, que já se sentiam prejudicadas/os pela MP.

A terceira pauta das ocupações foi a luta pela não consolidação do PL n.º 867/2015, conhecido como Programa “Escola sem Partido”, também chamado de “Lei da Mordça”, que visa abolir o pensamento crítico na escola, incluindo a proibição da chamada “ideologia de gênero”⁷⁹. Com isso, promovendo “a afirmação do modelo heteronormativo, machista, misógino e LGBTfóbico”, a partir da invenção de narrativas com o intuito de “preservar um ideal fantasmático de família contra a sua suposta destruição” (CÉSAR; DUARTE, 2017, p.151), fatos que repercutiram na alteração e publicação da nova LDB em 2018 e nos Planos de Educação em 2014/2015.

O PL da Escola sem Partido foi, inicialmente, protocolado na Câmara dos Deputados em 2014, mas em 2016 o senador Magno Malta (PR) fez o registro da proposta no Senado Federal que, por sua vez, publicou uma Consulta Pública sobre o Programa no seu *site*, tendo como resultado final 210.819 votos contra o PL⁸⁰. Nesse mesmo ano, além da Consulta Pública, diversos Estados votaram projetos semelhantes à proposta original em suas assembleias legislativas. O que gerou mais revolta em quem já lutava pela educação brasileira, incluindo protestos de estudantes na Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP)⁸¹. Tais protestos coincidiram com as lutas que secundaristas e professoras/es já protagonizavam nas instituições de ensino público.

Especificamente no Paraná, o Programa “Escola sem Partido” foi protocolado na ALEP sob o PL n.º 606/2016 em 13 dezembro de 2016, aproximadamente um mês depois do final das ocupações no Estado. Três anos depois, em 17 de setembro de 2019, o PL n.º 606/2016 foi votado pelas/os deputadas/os estaduais e o projeto foi rejeitado pela maioria, seguindo para seu arquivamento⁸².

⁷⁹ O PL n.º 867/2015 foi arquivado pela Câmara dos Deputados em 31 de janeiro de 2019 e desarquivado em 19 de fevereiro de 2019. Mais informações ver em: <https://bit.ly/2kl7PPa>. Acesso em: 23 set. 2019.

⁸⁰ Ver sobre a Consulta Pública encerrada em 2018: <https://bit.ly/2C3O09H>. Acesso em: 18 dez. 2018.

⁸¹ Mais informações, ver em: <https://bit.ly/2H14WDx>. Acesso em: 18 dez. 2018.

⁸² Mais informações ver em: <https://bit.ly/2kYs2AG>. Acesso em: 23 set. 2019.

Para compreender esse movimento intenso de luta das/os estudantes, navego pelas reflexões do filósofo e educador brasileiro Sílvio Gallo, que analisa as teorizações dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, sobre as obras de Franz Kafka e o conceito de uma “literatura menor”. Sílvio Gallo propõe a intersecção desse conceito com a área da educação e produz os conceitos de “educação menor” e “educação maior”. Nas suas análises, a educação menor é aquela que pode contribuir para pensar a insurreição de jovens estudantes e dos deslocamentos da educação no cenário efêmero da escola ocupada e do próprio país.

Para quem e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos. É essa educação menor que nos permite sermos revolucionários, na medida em que alguma revolução ainda faz sentido na educação em nossos dias. A educação menor constitui-se, assim, num empreendimento de militância (GALLO, 2002, p. 169).

Por outro lado, a educação maior situa-se na macropolítica e é fundamentalmente constituída pelas relações de poder, com o objetivo de gestar, gerir, controlar, tal como são os efeitos das ações dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares, dos Planos de Educação, dos Projetos Político Pedagógicos das escolas (GALLO, 2002). Nesse caso, o recorte e a pauta principal da Terceira Onda das ocupações pode ser compreendido como um investimento crítico a uma educação maior. Ou seja, as reivindicações contra a MP proposta pelo MEC e Governo Federal. Já a educação menor se produz pelas relações de poder e ações cotidianas da sala de aula, de cada sujeito, bem como pelos corpos das/os estudantes em ocupação, que não sabiam “fazer política”, mas tomaram a escola, se organizaram para permanecerem no espaço e lutaram pelas macropolíticas que controlam e agenciam seus corpos. “Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]” (GALLO, 2002, p. 173).

Dessa forma, quando a macropolítica ou a educação maior instituiu a reforma do Ensino Médio, sem considerar a participação das/os estudantes e corpo docente, operou, como é de praxe, a máquina do controle e da produção de sujeitos em série, com suas novas políticas e diretrizes da educação, e fez surgir uma nova LDB. E já que “onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 104), tal como as crianças

em *Another Brick in the Wall*⁸³ fazem quando se revoltam quebrando a máquina do controle, as/os estudantes secundaristas se rebelaram e passaram a ocupar suas escolas, desterritorializando os processos educativos e as normas da educação maior.

A ocupação e o fechamento da escola, a quebra da rotina tradicional escolar (horários, planejamentos, planos de aula, currículo, uso de uniforme), a permanência na escola durante 24h, a entrada e participação de comunidade externa, os movimentos sociais e outras alianças, a auto-gestão do espaço e das atividades, as/os estudantes dormindo juntas/os, o rompimento da divisão de gênero de áreas como banheiros, dormitórios e demais espaços social e historicamente marcados pelos “papéis de gênero” constituem-se em evidências desse processo.

Essas e outras rupturas e deslocamentos são táticas da educação menor cuja intenção é justamente escapar à reprodução e a instauração da educação maior; trata-se de resistência e de produção de diferenças (GALLO, 2002). Segundo o autor, a característica de ramificação política da educação menor evidencia e potencializa os efeitos da militância/ativismo: com a desterritorialização das tradicionais normas educativas, abre-se espaço para a constituição subjetiva de um sujeito-militante/ativista⁸⁴, circunscrito em nível micropolítico, possibilitando efeitos sobre a macropolítica e as macrorrelações sociais (GALLO, 2002).

Para a educação menor é prescritivo a luta contra os perigos da despotencialização e reterritorialização, isto é, a reconstrução da educação maior (GALLO, 2002), mantendo sua postura de não se render aos mecanismos do controle-máquina e resistindo aos agenciamentos.

Também à educação menor não importa a resolução, as soluções, a criação de modelos, tampouco a busca pela complexidade ou pela integração de saberes;

⁸³ Gallo ilustra essa ideia com o clipe de *Another brick in the wall*, da banda britânica *Pink Floyd*.

⁸⁴ Alfredo Veiga-Neto (2012, p. 272), alinhando-se ao pensamento foucaultiano, apresenta a complementariedade entre o ativismo e a militância: esta sem aquele “é pura fantasia onírica”; aquele sem esta “é academicismo vazio”. O que conduz o autor na diferença e similaridade dos conceitos é a metáfora da casa que habitamos, criada por Gaston Bachelard. Percorrendo esse caminho para compreender as origens e os desdobramentos e efeitos dos fenômenos sociais e educacionais, Veiga-Neto reflete sobre as noções de “análise” (a esfera do porão da casa; o ativismo) e a “agência” (a esfera do sótão da casa; a militância). Complementares e dependentes, no entanto, essas duas noções não são sinônimos e suas problematizações são distintas: o agenciamento sem fundamentação será uma mera militância que, como *actio militaris*, será baseada na obediência externa, na disciplina, na hierarquia; a analítica, por outro lado, se fechada em si mesma, se constituirá como pura especulação, de suposição vazia (VEIGA-NETO, 2012; SIERRA, 2013). Diz Veiga-Neto que a militância é da “ordem da disciplina, da resistência e da repetição”, enquanto o ativismo é da “ordem da liberdade, da contraconduta e da diferença”. Mas, “cada um de nós pode se comportar ora mais como um militante, ora mais como um ativista, dependendo das estratégias que queira ou precise adotar em razão de seus propósitos políticos” (VEIGA-NETO, 2012, p. 274).

esse é o papel da educação maior. A ela, interessa buscar conexões (GALLO, 2002), pensar em alianças, sem perder o protagonismo. O crescimento vertiginoso das ocupações secundaristas é um exemplo de sua potência ramificadora e de sua produção de multiplicidades e alianças – mesmo o que era definido como unidade pelas/os estudantes, foi produzido por multiplicidades e devires.

3 “LUTAR E RESISTIR”: A PERFORMATIVIDADE POLÍTICA INCORPORADA E PLURAL

Lutar e Resistir
Resistir pode significar muita coisa,
Desde não se abrir para coisas novas,
Sobreviver a dores intensas,
Não se entregar no primeiro ataque,
Até cuidar do outro que não nos acolhe.
Resistir é ter a beleza e a leveza da poesia.
É elevar a alma, como faz a música.
É entregar-se por inteiro como em uma
coreografia.
É deixar-se ver, como na fotografia.
Resistir é aprender a ser firme, intenso, belo
como a juventude.
Chorar de dor, prazer, tristeza e felicidade ao
mesmo tempo.
Rir de tudo e de nada.
Afagar, brigar, abraçar e gritar.
Resistir é lutar,
E lutar é viver!
 (Ângela Scalabrin COUTINHO, 2017, p. 171).

As experiências político-educacionais das ocupações produziram efeitos performativos que expuseram a precariedade já existente nas escolas e nos corpos. E exigiram dos sujeitos em precariedade uma organização articulada, discursiva e incorporada de luta, não só por uma educação pública de qualidade e gratuita, mas também pelo direito dos corpos abjetos e não permitidos de aparecer no espaço escolar a terem uma vida vivível e visível.

Para analisar os efeitos performativos das corporalidades, dos gêneros e sexualidades dissidentes nas ocupações secundaristas, recorro aos conceitos de assembleia pública e de performatividade política, ambos muito discutidos nas recentes obras da filósofa Judith Butler. A opção por estes conceitos como direcionadores da investigação e análise se dá pela possibilidade de entrelaçamento dos conceitos de performatividade e precariedade, com aplicação teórico-crítica no campo da educação. Portanto, um entrecruzamento das discussões em torno da performatividade de gênero, da performatividade política e da precariedade de corpos das/os jovens estudantes e manifestantes, em especial os corpos de estudantes que vivem identidades sexuais e de gênero dissidentes.

Tais conceitos entrelaçados com os efeitos investigados nas ocupações possibilitam entender como os sujeitos, em suas corporalidades dissidentes na ocupação, lidaram com as normas, subverteram-nas e encontraram vias pelas quais realizaram ações políticas criadoras de novas configurações – de novas práticas curriculares, de nova organização escolar, do espaço-tempo, dos novos usos para banheiros e salas-dormitórios e dos novos modos de produção de subjetividades produzidos naquele período efêmero, como veremos no capítulo 4.1 *A Transformação da Escola e a Transformação de Si e da/o Outra/o*.

A origem do conceito de performatividade política em Butler vem de um certo deslocamento nas reflexões mais recentes da filósofa, no qual passa a explorar mais as implicações políticas da noção de performatividade, pensando também nos efeitos políticos derivados da performance coletiva dos sujeitos nos espaços públicos (André de Macedo DUARTE, 2016). Se trata de um movimento em seu pensamento, pois nas obras iniciais sobre a performatividade de gênero, Butler ainda não associava essa teoria à formação de sujeitos políticos coletivos em suas lutas e reivindicações (DUARTE, 2016). Essa transformação do seu conceito começa a se delinear a partir do giro ético-político de suas discussões, nas quais os efeitos políticos de corpos e corporalidades em coletividades políticas e públicas agem de forma performática⁸⁵.

Butler vai além da performatividade como um poder de linguagem e de discurso, cuja base se encontra na teoria da performatividade linguística dos atos de fala (especialmente dialogando com John Langshaw Austin). A filósofa “materializa” e “incorpora” a performatividade. Primeiramente, elaborando a teoria da performatividade de gênero, na qual o gênero seria uma repetição maleável e, como ele, o sexo, o desejo, as práticas sexuais e o corpo são produzidos por atos discursivos e performáticos, como efeitos múltiplos e, muitas vezes, difusos, a partir de relações de poder e normatividades que estão presentes nas significações, instituições, práticas sociais, comportamentos, representações, discursos ligados à categoria de “sexo” (BUTLER, 2016a). Contudo, tais atos repetitivos não são

⁸⁵ Neste trabalho, muitas das teorizações acerca do giro ético-político de Butler foram estudadas durante as aulas ministradas pelo Prof. Dr. André de Macedo Duarte, especialmente nas disciplinas de Filosofia Política Contemporânea e de Política e Metafísica, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade Federal do Paraná, entre 2015, 2016 e 2018. Analisamos como um marco da sua variação teórica a obra *Undoing Gender* (2004) (*Deshacer le Género*, 2006), fazendo com que a ética, a violência, a precariedade, o enquadramento e outros temas pouco aprofundados ou sequer mencionados em suas obras anteriores comessem a virar questões centrais para a autora nas obras seguintes (DUARTE, 2017).

necessariamente inventados pelos sujeitos que os performam; são atos e gestos já realizados antes, sob normas pré-estabelecidas. E, ao mesmo tempo, os sujeitos podem modificar e transformar esses gestos, ou improvisar os atos e os movimentos que reproduzem (BUTLER, 2019).

Em seguida, Butler formula a teoria da performatividade política incorporada, na qual a ação política passa pelo corpo, isto é, o agir político adquire um caráter corporal e de expressão social sobre a demanda daquele corpo “não permitido” ou abjeto (BUTLER, 2018a); não é mais apenas um ato discursivo e falado, mas corporal, podendo ser até mesmo silencioso. Tal ação corporal ocorre considerando a pluralidade de corpos reunidos publicamente, com o interesse em agir pelo direito performativo de “aparecer”.

Butler (2018a) propõe examinar seu próprio deslocamento em torno das duas teorias performativas, com a abertura para pensar as vidas precárias para além dos direitos sexuais e de gênero sem, contudo, perder a coerência de suas análises - a crítica às políticas de identidade:

Uma questão com a qual muitas vezes me defronto é a seguinte: **Como transitar de uma teoria da performatividade de gênero para uma consideração sobre as vidas precárias?** Apesar de por vezes buscar uma resposta biográfica, essa questão ainda é uma preocupação teórica – qual é a conexão entre esses dois conceitos, se é que existe uma? Parece que eu estava preocupada com a teoria *queer* e com os direitos das minorias sexuais e de gênero, e agora estou escrevendo de modo mais geral sobre as maneiras pelas quais a guerra ou outras condições sociais designam determinadas populações como não passíveis de luto. [...]. É provável que uma questão política tenha permanecido praticamente a mesma, ainda que o meu próprio foco tenha mudado, e essa questão é que **a política de identidade não é capaz de fornecer uma concepção mais ampla do que significa, politicamente, viver junto, em contato com as diferenças**, algumas vezes em modos de proximidade não escolhida, especialmente quando viver junto, por mais difícil que possa ser, permanece um imperativo ético e político (BUTLER, 2018a, p. 34, grifos meus).

Deste modo, ao deslocar o conceito de performatividade de gênero para o campo dos efeitos políticos-performativos, sobretudo decorrentes dos movimentos coletivos de luta contra as precariedades e de resistência às opressões, Butler se aproxima de Arendt ao pensar que tais lutas e práticas coletivas não podem mais pressupor a existência de um sujeito político identitário (DUARTE, 2016). Afinal,

segundo o conceito da performatividade política, tais agentes políticos já não devem ser pensados a partir de uma concepção essencialista do sujeito, nem tampouco suas ações dependem da formulação de um conjunto de princípios éticos e políticos de caráter normativo e abstrato.

Butler (2018a) começa a analisar como a luta por demandas nos espaços públicos e sociais não precisa necessariamente ser vocalizada e, dessa forma, estabelece a característica-chave para essa prática/ação política: “os corpos, na sua pluralidade, reivindicam o público” (2018a, p. 81). Isto é, as corporalidades plurais ocupam espaços públicos e sociais, e praticam ações corporais que também se tornam politicamente significativas antes mesmo do discurso, embora “discursos, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (BUTLER, 2002b, p. 163). Com isso, Butler retoma a corporalidade das noções de Hannah Arendt.

A crítica de Butler está na suposição de Arendt, em *A Condição Humana* (2010), de que “o corpo não entra no ato de fala, e que o ato de fala é entendido como um modo de pensar ou julgar” (BUTLER, 2018a, p. 52). Arendt cria uma distinção implícita entre corpo e mente, que posteriormente foi o ponto da crítica feminista. Mesmo em *Da Revolução* (1988), quando Arendt observa que a revolução é incorporada, ainda é na ideia de que o corpo permanece no lugar da necessidade (espaço privado) e não da liberdade (espaço público). Nesse caso, o ato de fala se torna qualificado como a ação política da esfera pública; isto posto, a esfera privada fica automaticamente separada.

Arendt difere a esfera privada – aquela de dependência e inação – da esfera pública – de ação independente (BUTLER, 2018a). Para Arendt, a noção da Antiguidade sobre a distinção dos espaços privado e público corresponde, respectivamente, à esfera do lar e domínio da família, e a esfera da liberdade, da política. Nesse caso, o corpo que ocupa a esfera do lar, do privado, do “estar só”, é o da mulher, da pessoa negra, da pessoa LGBTI+, das crianças, das pessoas enfermas, das pessoas com deficiência etc. O privado era constituído pela hierarquia, pelo poder, pelo domínio e pela submissão, todos não políticos; se, desse espaço ocupava o homem, era por necessidade e não por liberdade, presumindo que alguém o alimentasse e o abrigasse (a mulher, o escravo etc.). Já no espaço público, a esfera da liberdade, a pluralidade era presente e o corpo possível era do homem, que ocupava esse lugar livre da ação de governar e ser governado (ARENDT, 2010).

No entanto, Arendt (2010) reconhece a conexão e a relação entre as duas esferas, defendendo que uma não existe sem a outra, isto é, o desaparecimento da esfera pública seria acompanhado pelo fim da esfera privada. Para isso, ela usa a metáfora das ondas: os dois domínios recobrem, constantemente, um ao outro, “como ondas no perene fluir do processo da vida” (ARENDT, 2010, p. 40). Nesse sentido, Duarte (2016) argumenta que mesmo as crises contemporâneas que provocam a distinção entre o que é público e o que é privado, sendo gradativamente tomado pela esfera social, não deve parar de produzir tais distinções ou de impossibilitar ampliar novas compreensões para as ações políticas democráticas.

Para Duarte (2016), a partir da concepção de Butler sobre a ação política performativa, é possível pensar que a política democrática se articula e se rearticula em qualquer espaço em que ocorra a ação coletiva incorporada mediada pelo discurso. Portanto, questões sociais, privadas ou públicas podem se tornar questões políticas para além do espaço público, considerando o potencial criativo e performativo do agir político trazido por Butler (DUARTE, 2016). Embora nem todo privado precise ser público. Tomo como exemplo a análise de César e Duarte (2010) sobre a relevância da própria Educação resguardar um pouco de sua autonomia e independência e não ser totalmente exposta às pressões do mundo público e à sua extrema politização.

Que corpos e como podem aparecer nos espaços públicos, como e de que modo os espaços público e privado se diferenciam, e como essa dessemelhança se instrumentaliza por meio da política sexual são determinados pelas normas de gênero que, por sua vez, estão diretamente ligadas à precariedade. Sendo assim, quem vive seu gênero de modo ininteligível, quem tem seu corpo julgado como abjeto, está exposto a riscos potencialmente nocivos como assédio, patologização e violência, ou seja, vive em estado de precariedade mais do que corpos e vidas inteligíveis, exigindo-lhe ação político-performativa incorporada. Portanto, a teoria da precariedade se constitui na chave conectora entre a teoria da performatividade de gênero e a performatividade política incorporada (BUTLER, 2018a). O conceito de precariedade é melhor apresentado no capítulo *4.3.1 Coalizões e alianças com base na precariedade*.

3.1 A TEORIA PERFORMATIVA DE ASSEMBLEIA NAS OCUPAÇÕES

Judith Butler aprofunda o conceito de assembleia na obra *Corpos em Aliança e a Política das Ruas: Notas para uma Teoria Performativa de Assembleia* (2018a) (*Notes Toward a Performative Theory of Assembly*, 2015), que tem como um dos pontos de análise a Primavera Árabe, mais especificamente a multidão reunida na praça Tahrir, em Cairo, no Egito. Em obras anteriores, como em *Problemas de Gênero - Feminismo e Subversão da Identidade* (2016a) (*Gender Trouble – Feminism and the Subversion Identity*, 1990) e em *Quem Canta o Estado-Nação?* (2018d) (*Who Sings the Nation-State?*, 2007), a filósofa já trazia o termo assembleia sem, contudo, apresentar de forma desenvolvida e complexa as conexões com as teorias da performatividade e da precariedade.

Concomitantemente aos protestos da Primavera Árabe, surgem os primeiros questionamentos sobre as assembleias públicas (*assembly*) como uma forma legítima de luta por democracia: Quem são as pessoas que se reúnem publicamente para manifestar? É importante que estejam aparecendo com seus corpos? E os corpos que não estão na rua ou que não podem aparecer? (BUTLER, 2018a).

Em entrevista para o jornal alemão *Die Zeit*⁸⁶, Butler sugere algumas traduções ou interpretações para o termo “*assembly/assemble*”: reuniões em massa, reunião de pessoas, reunião em assembleia. A tradução e/ou contextualização da palavra “*assembly*” é complexa, de tal maneira que a autora comenta:

Talvez seja a palavra assembleia em que temos que pensar. Poderia haver reuniões em massa, poderia haver movimentos de massa, poderia haver tumultos, poderia haver multidões. A multidão é provavelmente o que ambos tememos. Isso parece que a violência pode acontecer. Não é deliberada, não é politicamente pensada. Assembleias são diferentes. Lá as pessoas se juntam e deliberam. E é importante que elas se juntem, que apareçam um para o outro. Quero dizer, para alguém como Hannah Arendt a assembleia na Grécia e em Roma foi uma parte importante do início da democracia. E eu acho que continuamos precisando de assembleias para realizar democracias. Nós temos que ser capazes de distinguir entre assembleias que são autorreflexivas e inclusivas - procurando exemplificar modos de participação e debate democráticos - e aquelas que estão desistindo da democracia (BUTLER, 2016c, s/p, tradução minha).

⁸⁶ Disponível em: <https://bit.ly/2LQ5b36>. Acesso em: 10 jan. 2017.

Butler coloca em questionamento a própria palavra “*assembly*”. Contudo, a pretensão da filósofa não é de apresentar como as assembleias funcionam, mas especialmente o que e como elas são/se constituem e quais os efeitos dessa contemporânea prática política cada vez mais comum. Assim, sua reflexão inicial paira sobre “o que significa se unir em assembleia em uma multidão” (BUTLER, 2018a, p. 81), e tenta pensar teorias para essas ações políticas de ocupar um espaço e ali permanecer.

Em 2011, Butler discursa no Movimento *Occupy Wall Street*⁸⁷ e passa a analisá-lo enquanto uma ação de ocupar um espaço público, e como se constituía uma maneira de lutar por demandas, já que as críticas argumentavam que “não reivindicam nada”; “só tumultuam e não vão conseguir nada com isso” (BUTLER, 2018a). Nesse mesmo sentido, Butler cita as ocupações de prédios da educação pública em Atenas, Londres e Berkeley.

Não deveríamos nos surpreender que os protestos tenham tomado a forma de ocupação dos prédios, reivindicando performativamente a educação pública, insistindo no acesso literal aos prédios da educação pública precisamente no momento histórico em que esse acesso vem sendo minado (BUTLER, 2018a, p. 105).

Nos aproximamos da sua análise nesse ponto para olhar as ocupações escolares sob a luz da teoria performativa de assembleias⁸⁸. Em uma entrevista realizada na manhã do dia 08 de outubro de 2016, em uma escola ocupada na periferia de São José dos Pinhais/PR, a estudante entrevistada comenta que o diretor questionava a maneira de lutar das/os estudantes, levantando dúvidas sobre a eficácia do movimento:

[...] Aqui é considerado periferia. É considerado uma favela aqui embaixo e esse colégio é bem jogado. Tanto que a desmotivação ((manifestada pelo diretor da escola)) é essa: “você não vão conseguir, porque você não têm voz, você não têm visibilidade;

⁸⁷ Discurso de Butler no Movimento *Occupy* disponível em: <https://youtu.be/JVpoOdZ1AKQ>. Acesso em: 11 jun. 2018.

⁸⁸ Não há a intenção de assumir aqui generalizações sobre as assembleias, nem de sugerir que todas são iguais, uma vez que assembleias não são necessariamente boas ou ruins e podem assumir valores, formatos de organização, plataformas de mobilização e reivindicações diferentes, a depender do motivo.

vocês não vão conseguir nada com isso” (Entrevistada Frida Kahlo⁸⁹, 08 de outubro de 2016, [sic]).

De acordo com Butler (2018a), as razões que levam algumas pessoas a contestar a legitimidade das reivindicações quando corpos se reúnem em assembleia ou ocupam prédios públicos têm relação com o fato de as demandas não esgotarem o sentido de justiça que está sendo reivindicado. Na ausência de leis que expliquem a ação de ocupar um espaço público, se opondo à institucionalização de formas injustas e excludentes, “podemos dizer então que essas ações são, não obstante, o exercício de um direito, um exercício sem lei que ocorre precisamente quando a lei está errada ou quando a lei falhou?” (BUTLER, 2018a, p. 105).

Nesse sentido também, de acordo com as experiências de São Paulo na Primeira Onda de ocupações em 2015, a ação de ocupar prédios públicos como as escolas foi uma forma radicalizada de ação política, no sentido de uma medida de última instância. A escolha por essa via de manifestação se deu sobretudo pela ausência de resultados efetivos de outras formas de protestos menos radicais utilizadas anteriormente, tais como abaixo-assinado e atos de rua (MEDEIROS, JANUÁRIO; MELO, 2019).

Butler (2018a) descreve que há inúmeras soluções justas para as demandas, e as assembleias de corpos demonstram que suas reivindicações por justiça estão em cada demanda ou pauta específica exposta. Ou seja, querem reconhecimento, valorização e seu direito de aparecer, de exercitar a liberdade e de ter uma vida vivível.

As assembleias, ou encontros públicos, as quais Butler (2018a) aborda a partir das ocupações dos espaços públicos (como as praças e prédios da educação pública), e que neste trabalho analisamos especificamente a partir das ocupações das escolas secundaristas, são diferentes das assembleias deliberativas, organizadas com o intuito de decisão e convocadas de forma imperativa. Butler (2018a) defende que as reuniões públicas devem ter uma atenção especial sobre a articulação ou a ação de formação do que é o povo. Principalmente quando essas pessoas – abandonadas, deixadas de lado, na precariedade e vulnerabilidade – se reúnem dizendo com seus corpos: “estamos aqui”, “nós existimos”.

⁸⁹ *Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón*, ou apenas *Frida Kahlo* (1907-1954), foi uma pintora mexicana, comunista, muito conhecida pelos seus autorretratos.

Vale ressaltar que as demonstrações políticas nas assembleias nem sempre são decretadas por meio de discursos escritos ou vocalizados, ou seja, não são estritamente faladas, tampouco necessariamente são discursivas ou pré-discursivas. Também nem sempre aparecem sob formas corporais e, muitas delas, podem nem aparecer. Mas, são constituídas sempre por atos performativos.

Atos performativos, para Butler, constituem um caminho para nomear uma linguagem com poder sobre uma determinada situação ou sobre seu efeito. Portanto, os atos performativos incorporados são formas de “falar” que dão sentido a uma ação política, embora nem toda performatividade seja provida de potencial crítico ou subversivo (BUTLER, 2018a). Nesta perspectiva, os encontros silenciosos, incluindo vigílias, funerais ou simplesmente a “opção” por não falar nada, também são atos performativos justamente por performarem corporalmente.

O corpo “fala” politicamente, desde seu “comparecimento, a permanência, a respiração, o movimento, a quietude, o discurso e o silêncio”, diz Butler (2018a, p. 24) - são todos “aspectos de uma assembleia repentina, uma forma imprevista de performatividade política que coloca a vida possível de ser vivida no primeiro plano da política”.

As assembleias públicas são organizadas sem hierarquia, sem uma espécie de líder, e “se formam inesperadamente e se dissolvem sob condições voluntárias ou involuntárias” (BUTLER, 2018a, p. 13), tal como foram as ocupações secundaristas: um encontro de estudantes que tomaram um local de maneira, muitas vezes, abrupta e deixaram o local em uma retirada consensual ou, na maioria das vezes, sob a ação possessória, como a reintegração de posse. Um fenômeno efêmero enquanto apropriação e permanência nos prédios que, após deixar os espaços públicos, se torna um movimento reconfigurado em outros desdobramentos.

A efemeridade das reuniões ou assembleias públicas, por um lado, não constitui a democracia em si; por outro lado, funciona como um momento embrionário da democracia, uma vez que, como toda reunião, é provisória e transitória, possível de acontecer a qualquer momento. A sua transitoriedade e/ou efemeridade passa a estar ligada ao papel de criticidade do fenômeno (BUTLER, 2018a).

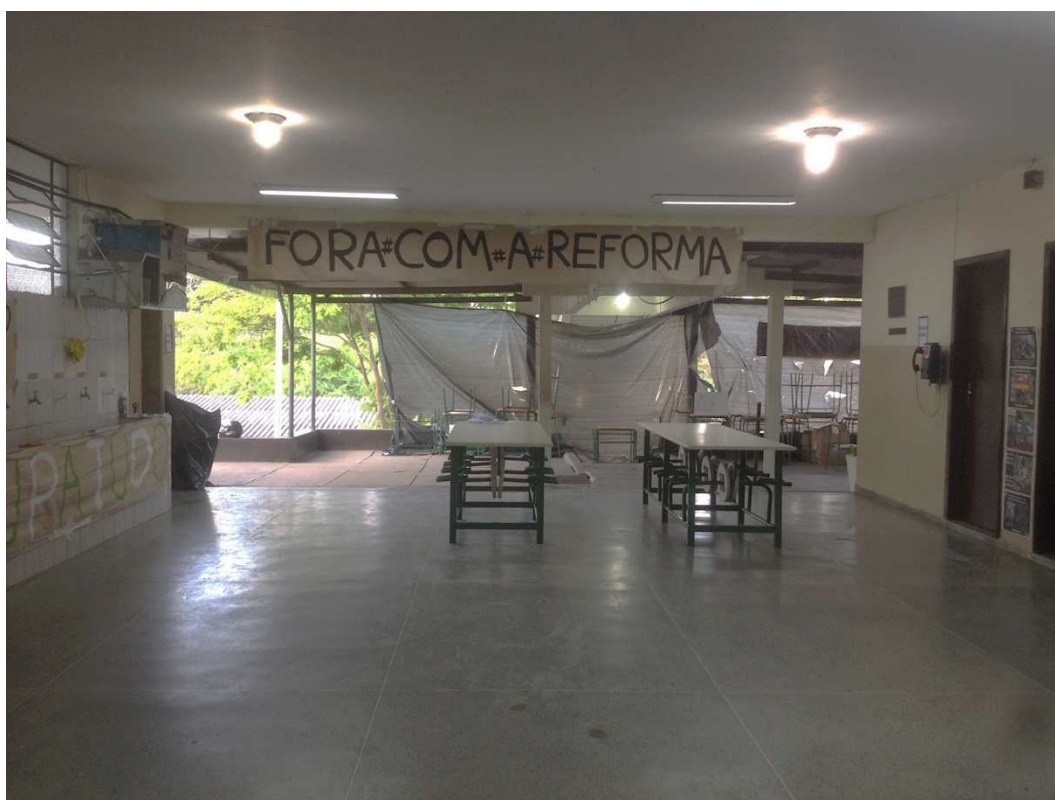
Embora possa acontecer de forma inesperada, há um planejamento prévio e orquestrado, bem como uma organização de recursos humanos e de subsistência – dependendo da demanda, e não de forma mecânica. As ocupações secundaristas no Brasil, especialmente as de Curitiba/PR e da Região Metropolitana, demonstram como

foram constituídas de forma premeditada, ainda que de forma súbita e coletiva, orquestradas conforme o contexto de cada escola e no tempo de cada uma.

Em uma entrevista na tarde do dia 08 de outubro de 2016, a estudante entrevistada em São José dos Pinhais/PR conta como ocorreu a ocupação da escola que deu início à Terceira Onda do movimento de ocupações (ilustrada na Figura 10):

Então, a gente fez uma assembleia na frente do Silveira ((Colégio Estadual Silveira da Motta)) [...]. Tinham alunos de 27 escolas... Se organizaram lá na sexta-feira, discutiram sobre a ocupação: “olha, vamos fazer isso, isso e isso”. Só que não sabiam o colégio que iam ocupar. Daí segunda-feira, numa outra assembleia, decidiram “ok, vamos começar a ocupar”. E daí foi no meio do nada que decidiram “vamos ocupar o Arnaldo ((Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen)) primeiro”. Foram alunos do Arnaldo, dos outros colégios, da UTFPR. Vieram e ocuparam (Entrevistada Assucena Assucena⁹⁰, 08 de outubro de 2016, [sic]).

Figura 10 - Primeira escola ocupada na Terceira Onda - CEPAJ/SJP



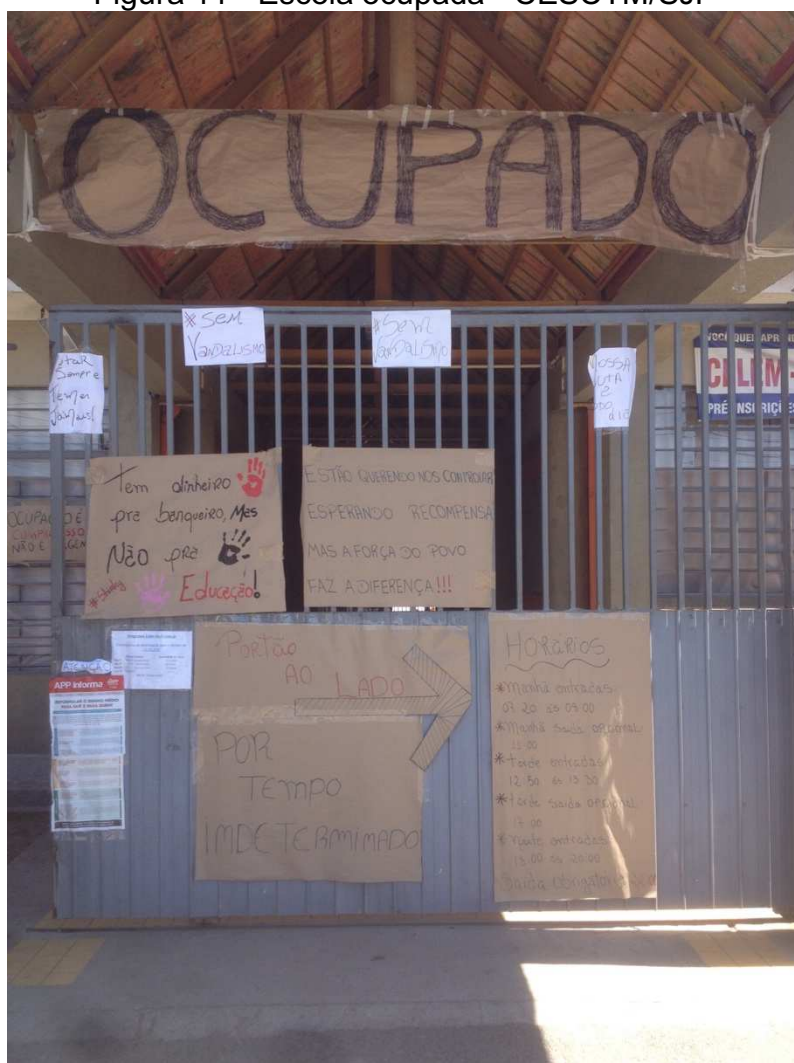
Fonte: Acervo pessoal (2016).

⁹⁰ Assucena Assucena (1988) é uma mulher trans, baiana e negra, vocalista da banda brasileira As Bahias e a Cozinha Mineira.

A estudante entrevistada na manhã do dia 08 de outubro de 2016, em uma escola também na cidade de São José dos Pinhais/PR (ilustrada na Figura 11), relata como as/os estudantes ocuparam sua escola, poucos dias após a primeira ocupação na cidade:

Foi assim: teve a ocupação do Arnaldo, que foi o primeiro colégio que aconteceu isso. Muita gente não sabia da ocupação; era poucas pessoas que sabiam da ocupação e veio até mim. Eram vinte e poucas pessoas ((na assembleia)). E eu cheguei numa reunião que a gente teve, e “a gente vai ocupar o colégio” e a gente foi ocupar (Entrevistada Frida Kahlo, 08 de outubro de 2016, [sic]).

Figura 11 - Escola ocupada - CESCTM/SJP



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Em entrevista na região central de Curitiba/PR, no dia 11 de outubro de 2016, uma estudante detalha o processo de ocupação, desde as informações vazadas até a efetividade da ação:

Então, a gente tava preocupado em ocupar algum colégio aqui em Curitiba/PR. Foi feito a movimentação, foi vazada a informação que a gente ia ocupar domingo e a gente falou “vamo ocupar!”. Quarta-feira teve aquela passeata com os alunos, os estudantes. Saímos pra passeata, conversamos com alguns professores, aí falamos “vamo ocupar hoje a noite!”, daí vazou informação de novo. Daí a gente se organizou bem bonitinho e quinta-feira à noite, por volta de umas 22h30 a gente ocupou o colégio. Porque, como é noturno, geralmente é adulto que tem aula à noite, então a gente deu voz de ocupação, o pessoal saiu e a gente trancou as portas com os cadeados e correntes (Entrevistada Nísia Floresta, 11 de outubro de 2016, [sic]).

De acordo com as narrativas das estudantes, houve um planejamento tático e simples antes da ocupação, que serve para garantir a legitimidade da assembleia, isto é, sua condição de estado legítimo como uma forma de luta e de “vontade popular” e também para garantir as condições de “aparecer”, já que requerem condições infraestruturais e tecnológicas, recursos visuais e sonoros que possibilitem a luta pelo direito de aparecer (BUTLER, 2018a).

Dessa forma, essas condições são acessadas para ocupar um lugar público durante uma reunião de pessoas plurais, como é o caso das ocupações secundaristas, as quais foram orquestradas e organizadas em comissões de alimentação, limpeza, comunicação, segurança, entre outras, com páginas de comunicação no *Facebook*, grupos específicos no *WhatsApp*. No caso de Curitiba/PR e Região Metropolitana, houve a criação do Núcleo de Ocupação de Curitiba/PR (NOC) e de um coletivo de direcionamentos libertários/anarquistas, com bandeira e nome oficial: Coletivo Autônomo de Organização Secundarista (CAOS) (ilustrado na Figura 12) que, mais tarde, no pós-ocupação, criaria uma espécie de subcoletivo feminista intitulado Som e Fúria, constituído por meninas e meninos (Diário de Campo, 2016).

Figura 12 - CAOS em manifestação de rua pela educação/CWB



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Uma das entrevistadas relata, no dia 11 de outubro de 2016, que a organização estrutural da ocupação no Colégio Estadual do Paraná (a mais antiga e maior escola pública do Estado⁹¹), localizado no Centro de Curitiba/PR, foi composta por diversas comissões, para que tivessem condições de permanecer no espaço:

Comissão de segurança, comissão de comida, comissão da comunicação, o pessoal que fica na recepção e a comissão da limpeza. São cinco comissões. Tinham seis porque tinha a comissão da higiene pessoal e da limpeza, daí a gente juntou e ficou só uma. E tem um pessoal, que não é comissão, mas que fica numa salinha com medicação, esparadrapo, se a pessoa se corta, enfim, dor de cabeça, absorvente. Porque aqui no colégio a gente tem tudo, tem ginásio com chuveiro. Então, a gente não precisa ir pra casa. É perfeito! Tem espaço pra caramba! A gente tem tudo! (Entrevistada Nísia Floresta, 11 de outubro de 2016, [sic]).

Cada estudante usava no pulso uma fita da cor correspondente ao grupo que fazia parte, conforme demonstra a Figura 13:

⁹¹ Dados da Secretaria da Educação do Paraná (SEED/PR). Disponível em: <http://bit.ly/2pY7OZK>. Acesso em: 10 out. 2019.

Figura 13 – Fitas correspondentes às comissões – CEP/CWB



Fonte: Marina Rossi/Jornal El País (2016).

Essa forma de organização em comissões foi observada em todas as ocupações que visitei: Col. Est. Padre Arnaldo Jansen, Col. Est. Shirley Catarina Tamalu Machado e Col. Est. Unidade Polo (ilustrado na Figura 14), em São José dos Pinhais/PR; Col. Est. do Paraná, Col. Est. Doutor Xavier da Silva, Col. Est. Santo Agostinho e Instituto de Educação do Paraná, em Curitiba/PR.

Figura 14 – Comissões na ocupação – CEUP/SJP



Fonte: Acervo pessoal (2016).

A gestão do espaço ocupado, tais como as comissões e as regras de convivência, as divisões de gênero, o dormir juntas/os, a opção por não falar nada (silêncio) diante de ataques via Internet, da mídia ou presencialmente próximo à escola, a vigília, entre outros, são exemplos de politização. É certo que as formas de organização acabam normalizando as ocupações, no entanto, se a falta de tais tarefas de organização assumisse um lugar de oposição ou risco à ocupação, certamente conduziria ao seu fim.

Por isso, foi preciso transformar as tarefas em práticas que tornassem possível sobreviver e manter as ocupações vivas. Temos como exemplo as reformas e revitalizações estruturais e arquitetônicas que as/os próprias/os estudantes fizeram nas escolas que ocuparam⁹². Por fim, todas as formas peculiares do agir político nas ocupações (as tarefas de organização, as divisões ou a recusa delas, as reformas etc.) implicam a dificuldade de distinguir o que é público e privado e, principalmente, o “estar junta/o” que resulta, por sua vez, numa forma de organização intrinsecamente política, como veremos nos capítulos 4.3 *Uma Nova Família: As Alianças Político-Afetivas* e 5 *“Girls to The Front”: Uma Ética da Convivência Feminista*.

⁹² Sobre as reformas e revitalizações que estudantes fizeram nas escolas ocupadas, ver mais em: MEDEIROS, JANUÁRIO; MELO. (Org.). **Ocupar e Resistir: Movimentos de Ocupação de Escolas pelo Brasil** (2015-2016), 2019; PRATES et al. (Org.). **Ocupar e resistir: memórias de ocupação Paraná - 2016, 2017; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO. Escolas de luta**, 2016; e também na mídia: <https://bit.ly/2QK8NGN>; <https://bit.ly/2ZXZ6J6>. Acesso em: 04 jan. 2020.

Butler (2018a) chama de politização o tornar político pautas e ações que, talvez, já fossem políticas, mas não pensadas como politizadas. Por exemplo, algumas questões politizadas durante as ocupações escolares:

- a) a gestão do espaço e tempo na escola ocupada pelas/os próprias/os estudantes;
- b) a decisão das/os estudantes dormirem todas/os juntas/os;
- c) a ação de eliminar a divisão de gênero nos banheiros;
- d) os atos performativos de ficarem em silêncio;
- e) a problematização das diferenças e divisões de gênero no cotidiano da escola tradicional; entre outros.

Além disso, o próprio aparecimento de uma pluralidade de corpos jovens, mesmo que este aparecimento tenha um caráter performativo e efêmero, se torna político, principalmente porque não são todos que podem aparecer na tradicional escola, apenas corpos inteligíveis. Os corpos que são ininteligíveis precisam de alianças e mobilizações populares, as quais envolvem performatividade corporal e plural de posicionamento.

4 “OCUPAR É RESISTÊNCIA”: OS EFEITOS POLÍTICO-PERFORMATIVOS NAS OCUPAÇÕES

“[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual”.

(Guacira Lopes LOURO, 2016, p. 18).

Guacira Lopes Louro (2000a) lembra que, historicamente, a educação considera o corpo uma preocupação nas práticas pedagógicas. O disciplinamento e o “governo”⁹³ dos corpos foram anatomias políticas presentes nas escolas, sob formatos variados, como vigilância, controle, correção, coerção, condução, construção de corpos binários e seus papéis (“feminino” e “masculino”), toda a distribuição espacial e temporal, gestos, movimentos, entre outros. “O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes” (LOURO, 2000a, p. 60). Com isso, percebemos que o corpo sempre foi motivo de inquietação das instâncias pedagógicas, mas numa perspectiva de demarcação corporal, sobretudo com as marcas: gênero, sexual, étnico-racial, geracional, religiosidade, classe social, territorialidades, deficiências e habilidades, entre outras.

Louro (2000b, p. 461) ainda afirma que o objetivo da “disciplinarização” dos corpos é a autorregulação dos sujeitos, produzindo efeitos principalmente em jovens meninas e professoras, que produzem condições de autogovernarem-se, autoexaminarem-se e julgarem seus comportamentos. Ou seja, a escola passa a fazer parte desses corpos; e eles in(corpo)ram a escola.

A educação sexual e o discurso da sexualidade sempre estiveram presentes nas escolas brasileiras. Ora proibidos, como no período do regime militar ditatorial no Brasil; ora nomeados nos documentos oficiais, sobretudo nos Parâmetros Curriculares

⁹³ A partir da perspectiva foucaultiana e das palavras que Foucault costumava usar em seus textos – *gouverne* e *gouvernement* – Alfredo Veiga-Neto propôs a expressão “governo” para se referir à ação ou ato de governar. Ver mais em: Alfredo VEIGA-NETO. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, Jul/Dez 2005, p. 79-85.

Nacionais (PCN) a partir da segunda metade de 1990 (Maria Rita de Assis CÉSAR, 2004); e ora suprimidos dos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, em 2014 e 2015, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018; a sexualidade e seus efeitos discursivos continuam na escola, sejam sob os efeitos do governo e disciplinamento de corpos e desejos, ou, mais especificamente, através da saúde, da higiene e da moral (CÉSAR, 2004), e ainda sob a produção de (novas) práticas, (novos) sujeitos e (novos) modos de existência de estudantes.

A sexualidade, principalmente a salvaguarda dela, está na escola por meio de múltiplos elementos ditos e não ditos: arranjos arquitetônicos, proibições, distribuição dos sujeitos na sala de aula e no pátio, símbolos, normas... tudo se trata de sexo no espaço escolar (LOURO, 2000b). Com o aparecimento dos PCN na década de 1990, o gênero e a sexualidade passaram a fazer parte das práticas discursivas educacionais no Brasil de forma mais institucionalizada, embora a inclusão dessas categorias como elementos formais da realidade escolar não tenha deixado de ser conflitante (CÉSAR, 2009).

Os corpos, expressões da educação menor, são submetidos ao poder disciplinar e moldados por sistemas complexos e por instituições, tais como as escolas, cujo poder opera para normalizar os sujeitos, os comportamentos e os próprios corpos. Em *A História da Sexualidade I – A Vontade de Saber*, Foucault analisa como as relações de poder operam por meio do discurso, especialmente como o sistema poder-saber-prazer produz a sexualidade pelo dispositivo, uma vez que a sexualidade tem seu desenvolvimento no e por meio do corpo – individual e político, mediante diversas formas discursivas.

A noção de dispositivo da sexualidade é pensada por Foucault como uma rede histórica heterogênea, cuja função estratégica é a de controle-dominação, sendo constituída por instâncias discursivas, tais como instituições e práticas institucionais, formações arquitetônicas, enunciados científicos, deliberações jurídicas e leis, proposições morais, filosóficas e medidas administrativas... E que está sempre inscrita em um jogo de poder, entrelaçada em configurações de saber que nascem a partir do dispositivo, mas que também o condicionam (FOUCAULT, 1998).

No indivíduo, o poder centra o corpo como máquina e seu controle ocorre por meio das disciplinas anátomo-políticas, com face para a individualização. Já no campo político, o corpo é submetido a formas de poder chamadas por Foucault (2015) de biopoder, pelo qual há o controle biopolítico, biológico, centrando o poder no corpo-

espécie, regulando populações. Essas duas formas de poder constituem a organização do poder sobre a vida, cujo objetivo é o investimento sobre ela; demonstra-se, assim, o deslocamento do poder soberano – que tinha a prerrogativa de matar quem ameaçasse seu poderio, isto é, fazer morrer e deixar viver – para um direito ao corpo social e seu desenvolvimento, dentro das tecnologias de poder. Assim, o poder deixa de ser um mecanismo de subtração ou eliminação das condições de viver, incluindo a própria vida, para funcionar como um investimento sobre a vida e o desinvestimento da morte, na base da vigilância, assumindo que se deve fazer viver e deixar morrer.

Giorgio Agamben (2008), analisando as formulações de Foucault, insinua um terceiro exercício da biopolítica nas sociedades democráticas contemporâneas: “*não fazer morrer, nem fazer viver, mas fazer sobreviver*” (AGAMBEN, 2008, p. 155). Se trata, então, de um biopoder não restrito aos regimes totalitários, mas infiltrado nas democracias ocidentais, cuja tarefa é a produção de uma sobrevivência e de sobreviventes, que submete a vida e as forças vitais à medicalização da existência, que se amplia, é móvel e se desloca de acordo com o progresso tecnológico científico e político, rumo à sobrevivência, à sobrevida e à vida nua (Peter Pál PELBART, 2007; AGAMBEN, 2008)⁹⁴.

Foucault considera a influência histórica sobre o corpo, o qual é dividido em muitos regimes distintos e constrói resistências. A resistência corporal é resultado de lutas ou contestações desses regimes que constituem o corpo; paradoxalmente, pensando o corpo em Foucault, fala-se em um corpo normalizado e, ao mesmo tempo, resistente (MCLAREN, 2016).

Seja aderindo à macropolítica de luta coletiva ou na micropolítica de resistência individual, é sempre o corpo o *locus* da resistência (MCLAREN, 2016). São os corpos que marcham nos atos e protestos na rua, e que ocupam praças e prédio públicos com o intuito de agir politicamente; são corpos exercendo a performatividade política. A partir das Marchas das Vadias (2011 em diante) e dos demais protestos de rua, destaco também os grupos *black blocs*⁹⁵ com suas performances, pelos quais

⁹⁴ Mais reflexões em torno desse conceito agambeniano, ver: PELBART, Peter Pál. Vida nua, vida besta, uma vida. **Trópico**, p.1-5, 2007; e AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho** (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo, 2008.

⁹⁵ Em português, bloco negro (em função das vestimentas pretas que utilizam nos protestos). É um agrupamento de pessoas que não se identifica como organização anarquista ou libertária, mas como uma ação de guerrilha urbana com o objetivo de praticar ações diretas contra bens de capital, como instituições bancárias, forças policiais e outros elementos alusivos ao sistema capitalista. Para isso,

observamos uma reinserção do corpo nas manifestações; o corpo resistente e potencializado, e como potencialização política, discursiva e midiática – quando vira um corpo-dispositivo, um corpo-cinegrafista, de acordo com Ivana Bentes (2015). Contudo, ao mesmo tempo que o corpo é potencializado e resistente, ele é destruído por meio da violência real, física, simbólica, pelos massacres, pela repressão e pela exaustão (BENTES, 2015).

Foucault posiciona a subjetividade diretamente no corpo, pois é o corpo que marcha nos protestos de rua, é o corpo que frequenta as reuniões e encontros públicos, é o corpo que boicota, que faz greve, é o corpo que pratica a desobediência civil; corpos individuais são os requisitos para ações políticas coletivas (MCLAREN, 2016).

Butler (2018a) fala ainda dos corpos reunidos nos espaços em resistência não violenta, ou seja, corpos que agem deliberadamente de maneira diferente daquele espaço conflituoso ou que confrontam a violência sem reproduzir suas formas violentas. A não violência não é apenas reativa, pode ser também um modo de viver no mundo, em uma situação, uma prática diária (BUTLER, 2018a). A resistência não violenta exige um corpo que aparece e que age em meio ao espaço de violências, de urgências e de conflitos, mas recorrendo a ações e práticas de não violência, tal como aconteceu na maioria das escolas por parte das/os estudantes que as ocupavam, com a preocupação entre elas/es, o cuidado com o prédio e demais elementos da escola e as respostas não violentas às ações dos grupos de pressão contrários ao movimento.

Enquanto instância reguladora e produtora de corpos dóceis, a escola exerce, via mecanismos variados, a prática disciplinar, especialmente sobre a sexualidade: no seu discurso e em seus enunciados, no seu currículo, no seu espaço físico, nos horários, nas relações entre as pessoas na escola, no olhar hierárquico das/os docentes, funcionárias/os, estudantes, nas avaliações, nas aulas de Educação Física etc.

O corpo dócil e útil é resultado de processos e discursos fabricados por meio de práticas disciplinares e métodos que permitem o controle operativo desse corpo, exercem a sujeição sobre ele e lhe impõe a relação de docilidade-utilidade

adotaram vestimentas e táticas de proteção de suas identidades e performances próprias para agir na rua (Jairo COSTA, 2010).

(FOUCAULT, 2014)⁹⁶. O corpo docilizado se torna inteligível, objeto de conhecimento médico, científico, jurídico, religioso e educacional. É exercitado, dessa forma, todo um investimento político sobre os corpos dos sujeitos das escolas, sobretudo sobre os corpos de alunas e professoras (LOURO, 2000b). Assim, a escola sempre foi incorporada de vários modos pelas meninas e mulheres; contudo, nem sempre como ordenavam os discursos oficiais, já que esses corpos também performavam/performam resistências e subversões das normas, dos códigos e regulamentos durante a transformação das práticas (LOURO, 2000b).

As ocupações proporcionaram às/aos estudantes a possibilidade de visualizar e experienciar uma “nova configuração” da escola tradicional, além de produzirem uma crítica aos protocolos de “gestão” escolar em suas múltiplas dimensões e a configuração de seus corpos adestrados pela docilidade de que trata Foucault (2014). As mobilizações pesquisadas neste trabalho assumiram características semelhantes às realizadas em São Paulo, em 2015: com a configuração de uma escola mais plural, com aulas prazerosas envolvendo temas ou conteúdos variados, atividades em diversos formatos e modalidades, incluindo ações artísticas (saraus, shows de bandas, rap, oficinas de teatro, aulas de dança, desenhos, exibição de filmes), exercícios corporais não convencionais (yoga, capoeira), práticas manuais (oficina de confecção de cartazes, fanzines, estêncil, artesanato) etc. (CAMPOS; MEDEIROS, RIBEIRO, 2016).

As narrativas das/os estudantes, a observação participante descrita no Diário de Campo, as reportagens e documentários sobre as ocupações, os desdobramentos individuais e coletivos desencadeados pela experiência, as coalizões nas ocupações e as dificuldades de adaptação ao tradicional sistema educacional, enfrentadas por quem esteve envolvida/o na passageira experiência política e pedagógica das ocupações, foram demonstrações de que a escola foi palco de experiências políticas diversas, rompendo com o individualismo e a fragmentação da vida escolar pré-ocupação (CAMPOS; MEDEIROS, RIBEIRO, 2016).

A transformação exercida pela grupalidade de corpos em (ocup)ação política sobre os sujeitos produziu efeitos nos próprios sujeitos e, também, no espaço ocupado, pois desconfigurou o convencional, mesmo que de forma transitória. As

⁹⁶ Slavoj Žižek, Judith Butler e algumas outras teóricas feministas apontaram críticas e paradoxos quanto à noção de corpo foucaultiana. McLaren (2016) faz um compilado dos argumentos críticos e uma análise aprofundada sobre essa questão.

manifestações e as transformações “expressam uma crise profunda”, de acordo com Ivana Bentes (2015, p. 43), sobre as Jornadas de Junho, mas também poderia ser sobre qualquer manifestação política, “que é quando não suportamos mais aquilo que suportávamos antes, enxergando então o que é intolerável num determinado contexto ou momento”. Ao mesmo tempo, a crise produz condições para (novas) “possibilidades de vida, de pensamento político, de formas de convivência. É uma redistribuição dos desejos” (BENTES, 2015, p. 43). Também a crise na própria Educação possibilita ampliar o pensamento para a crítica (e não apenas à reforma) (ARENDT, 1979).

Nessa emergência do intolerável e da lucidez do que não é mais sustentável ou suportado, é possível lembrar o ativismo de Foucault no Grupo de Informações sobre as Prisões (GIP) após o Maio de 1968, afirmando que “o regime das prisões era intolerável” (Priscila Piazzentini VIEIRA, 2015, p. 157). E, portanto, com procedimentos de pesquisa originais para o ativismo da época – aplicação de questionários para presos e seus familiares, inspirados nos formulários da prática marxista –, atuou para que as reflexões sobre os problemas que permeavam a situação penitenciária e a vida carcerária circulasse no espaço público, em um movimento de contestação política das prisões e como um saber público, coletivo e, logo, político (VIEIRA, 2015).

Durante as ocupações, novos e intensos modos subjetivos, performatividade, corporalidades e alianças emergiram, visibilizando sexualidades e identidades de gênero dissidentes no espaço, conforme o capítulo 4.1 *A Transformação da Escola e a Transformação de si e da/o outra/o*. É o agir político entre as/os estudantes “ocupantes” que, sem prever exatamente, transformam o espaço e os próprios sujeitos que não preexistiam.

A corporalidade na ocupação secundarista manifesta precariedades e demandas que vão desde as necessidades fisiológicas (se alimentar, dormir, se exercitar etc.) ao direito à educação gratuita, de qualidade e ao “direito de aparecer”. Dentre as transformações ocorridas durante as ocupações citadas no decorrer desse capítulo, trabalharei, sobretudo, com algumas mudanças que foram diretamente atravessadas pelas corporalidades e pelas questões de gênero e sexualidade.

4.1 A TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA E A TRANSFORMAÇÃO DE SI E DA/O OUTRA/O

“Na educação, dentro da escola, a gente tá extremamente acostumado a olhar e ficar sentado cada um atrás do outro, a gente não tem esse contato visual. [...] A gente aprendeu a se enxergar aqui dentro.”
(Narrativa no documentário Anjos Rebeldes, 2015).

“Tenho absoluta consciência de me deslocar sempre, ao mesmo tempo, em relação às coisas pelas quais me interessei e em relação ao que já pensei. [...] Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado”.
(Michel FOUCAULT, 2010, p. 289).

Butler (2018a) relembra que a transitoriedade das assembleias públicas existe para ser transformada em ação performativa, trazendo alguma coisa nova ao mundo. Isso significa, continua Butler (2018a), que um corpo preocupado apenas com as questões de sobrevivência no local ocupado, como as condições materiais e as necessidades básicas, sem ser performativo, não se constitui num corpo político. Portanto, os corpos reunidos no espaço ao agirem de maneira performativa, incorporam as ações, transformam o espaço, os sujeitos, produzem algo novo e, assim, se tornam políticos.

Desse modo e, portanto, as ocupações secundaristas se constituem legitimamente numa reunião pública de corpos políticos. Por serem uma representação performativa, por se reunirem nas ruas e escolas, dizendo palavras de ordem, cantando ou ficando em silêncio, por adotarem uma ética feminista nas práticas de convivência, por se divertirem e descansarem, por abrirem espaço para discussões, “aulas” e debates, pelas alianças e coalizões, enfim, pelas diversas ações que constituem a dimensão performativa da política incorporada.

Assim, os espaços de luta e de performatividade se tornaram os meios pelos quais as/os estudantes exercem seu direito político de aparecer e de transformação. Além da escola constituir esse espaço, onde experimentaram a ação política, também há a rua, com a performatividade política incorporada e plural nos bloqueios das vias, nos jograis, nas marchas/caminhadas e, sobretudo, desde o momento da decisão de ocupar até o momento de desocupar (como na Figura 15, que mostra estudantes

fechando o cruzamento de duas ruas movimentadas na região central de Curitiba/PR [Av. Mal. Floriano Peixoto e Rua Mal. Deodoro] como protesto, logo após terem sido obrigadas/os a desocupar a escola sob solicitação de reintegração de posse e sob presença expressiva da Polícia Militar e de pessoas contrárias ao movimento).

Figura 15 - Corpos bloqueando ruas após reintegração de posse - Curitiba/PR



Fonte: Acervo pessoal (2016).

As ocupações escolares e secundaristas, analisadas sob a teoria performativa das assembleias públicas (BUTLER, 2018a), têm início nas ruas, ocupando esse espaço público com seus corpos plurais, expondo suas precariedades e resistindo de forma não violenta. Depois, levam seus corpos para a escola, esse espaço público/privado, que nega o direito de alguns sujeitos aparecerem. E, por último, levam de volta seus corpos políticos à rua, no momento da desocupação. Para Butler (1986), o corpo é sempre o local da opressão, mas também o meio de fuga, isto é, o corpo reproduz normas existentes, mas também pode ser resistência a desafiá-las e recriá-las.

Os espaços de luta compreendem também a mídia, por meio da qual as/os estudantes ocupantes se comunicavam com a sociedade, usando as redes sociais e, além disso, a mídia tradicional, a qual levava informação às pessoas. As ruas e as

redes sociais não foram meras ferramentas para a ação política desses sujeitos; foram, sobretudo, objetos e estratégias para a mobilização política de escolas pelo país todo e no apelo global, que se inicia no momento em que combinam o encontro via rede social e tomam a decisão da ocupação reunidas/os na própria rua.

Segundo Butler, “[...] o próprio termo ‘mobilização’ depende de um sentido operativo de mobilidade, que é um direito em si mesmo [...]” de modo que o “pavimento e a rua, portanto, devem ser entendidos como exigências do corpo enquanto exerce seus direitos de mobilidade”. Sendo assim, as ruas e as redes sociais se tornaram “parte da ação em vez de apenas seu suporte” (BUTLER, 2018a, p. 142).

A luta por direitos, bem como a liberdade, só pode ser exercitada diante da existência de condições materiais, de acordo com Butler (2018), tal como as ruas e a Internet, que no caso das ocupações, devem ser entendidas como extensões do movimento de ocupação, dada sua importância para a mobilização, para chamar a atenção, para se informarem e, também, para se comunicarem com a sociedade, estudantes, alianças, poder público e com os próprios meios de comunicação.

As transformações aqui apresentadas expressam o desejo de uma escola outra.

Me senti realmente parte do movimento e da minha própria escola (não me sinto parte dela em aulas “normais” pois as regras que são impostas parecem excluir opções de algo diferente (Narrativa de Lu Ilhè publicada em Maria Auxiliadora SCHMIDT; Thiago DIVARDIM; Adriane SOBANSKI, 2016, p. 57).

Conforme essa narrativa, é possível perceber que as transformações observadas, analisadas e descritas nesse capítulo sejam motivadas pelo desejo de uma escola que valorize e reconheça as/os estudantes em suas diferenças e na pluralidade de experiências, e menos em uma articulação identitária.

A seguir, discorro sobre as transformações observadas durante o espaço-tempo efêmero das escolas ocupadas pelas/os estudantes, com especial olhar voltado às corporalidades, aos gêneros e às sexualidades dissidentes. E apresento as narrativas, fotografias e observações do Diário de Campo como importantes meios de repercussão dos efeitos produzidos nesse fenômeno.

4.1.1 Novas práticas curriculares

As/Os secundaristas demonstraram nas ocupações que lutaram por um currículo escolar outro. Isto pode ser percebido pelas experiências inerentes à convivência e permanência, e também pela organização e invenção de “grades curriculares” específicas para as ocupações. As novas práticas curriculares forjadas por elas/es para preencher os horários, antes dedicados às aulas comuns e tradicionais do ambiente escolar, demonstram que a ocupação também era sobre continuar aprendendo e compartilhando conhecimento em meio à luta.

Assim, as aulas que tradicionalmente são divididas por disciplina e em períodos fixos de 50 minutos, foram substituídas por temas e duravam o tempo que era acordado entre as/os participantes ou até o esgotamento de novas informações sobre aquele conteúdo, sem rigidez quanto à sua duração. Não necessariamente duravam menos que o tempo comum, destacando que, talvez, as/os estudantes não desejassem menos tempo para cada aula, mas aulas realmente instigantes, de compartilhamento e diálogo. Assistir as aulas sentadas/os em carteiras enfileiradas, uniformizadas/os, dentro de salas quadradas, com a/o professora/or de pé e de frente para as/os estudantes é o procedimento da escola em dias comuns e que sofreu transformações durante a ocupação: estudantes participavam das atividades sentadas/os em cadeiras ou no chão, ou até deitadas/os, sob colchonetes, almofadas ou sem qualquer apoio. Quem ministrava as atividades permanecia como todas/os as/os participantes e o que seriam “aulas” se tornavam, muitas vezes, rodas de conversa e debates.

A maioria das atividades eram chamadas de “aulas” e eram sobre diversos temas, conteúdos e sob diversas metodologias. A Figura 16 mostra um formulário *online* criado e hospedado no *site* do movimento Ocupa Paraná e disponível em modo público para que as pessoas pudessem preencher os conteúdos que gostariam de ministrar nas escolas ocupadas. Algumas “aulas” apresentavam os conteúdos do tradicional currículo, uma vez que uma parte das/os estudantes estavam em época de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e vestibulares, e tinham vontade de continuar aprendendo os conteúdos básicos necessários.

Figura 16 - Formulário de sugestão para aulas nas ocupações

Seguro | <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1aOrqL8bpHgwCtMwC555>

Doe uma aula - Apoie uma Escola Ocupada no Paraná | #ForaComAREforma (respostas)

Arquivo Editar Visualizar Inserir Formatar Dados Ferramentas Complementos Ajuda

100% - [Recomenda visualizar](#)

Gênero e sexualidade; violência contra a mulher, LGBT, negras e negros; racismo

1	Que aula você poderia doar em uma das escolas públicas ocupadas pelos estudantes secundaristas?
2	Gênero e sexualidade; violência contra a mulher, LGBT, negras e negros; racismo
3	Matemática, física, culinária
4	Roda de Conversa sobre Políticas Públicas, Escolas e Juventude - de que forma são feitas (caso sejam) as políticas p
5	Faço história, então poderia dar uma aula sobre o avanço da direita e como isso é refletido na mídia em que consumir
6	Poderia falar sobre acesso à comunicação: concessões públicas, manipulação da informação, democratização da infor
7	Aulão de Geografia para o ENEM e Vestibular
8	Femvertising (campanhas publicitárias voltadas ao empoderamento feminino)
9	aulas de sociologia (mov. sociais, teoria sociológica curricular, aulões ENEM e demais temas que surgirem como dema
10	Fascismo. Aula sobre fascismo e debate acerca das semelhanças com o momento atual.
11	Mídia e gênero
12	Movimentos secundaristas na América Latina
13	Oficina de fotografia com câmera/celular para divulgação do movimento
14	Oficina de Arte e resistência: discussão sobre situações políticas e suas reflexões no campo das Artes. Conversar/deb
15	Design de sobancelha
16	10 anos de Lei Maria da Penha - avanços e retrocessos. Principais aspectos jurídicos da legislação. Como proceder er
17	Das matérias básicas: matemática, física, redação e geografia urbana. Além disso, podemos conversar sobre habitaçã
18	Feminismo e empoderamento feminino!
19	Geopolítica do Petróleo
20	Inglês - compreensão de texto, música. Ou história antiga Grécia /Roma
21	Para quem a Universidade foi feita no Brasil? Uma análise histórica
22	Femvertising (campanhas publicitárias voltadas ao empoderamento feminino)
23	Política
24	Introdução ao feminismo: posso dar uma aula introdutória - a princípio para as meninas - acerca de conceitos fundame
25	Noções de psicanálise, trauma e violência na sociedade contemporânea e/ou rodas de conversa sobre sexualidade
	Oficina de Fanzine
	A palavra 'fanzine' vem de fanatic magazine. Trata-se de um veículo editado por um fã, seja de graphic novels, obras d
26	Enfim, são elaboradas por admiradores de certo assunto ou usados para difundir ideais ou mesmo denúncias. Os temi

Respostas ao formulário 1

Fonte: Captura de tela sobre formulário Doe Uma Aula (2016)⁹⁷

Conforme a Figura 16, é possível observar a oferta de disciplinas não comuns nas práticas curriculares tradicionais das escolas durante as ocupações, tais como gênero e sexualidade, psicanálise, fanzine, violência contra a mulher, feminismo, políticas públicas, política, culinária, entre outros temas. Havia conteúdos quase não trabalhados na tradicional grade curricular das escolas. Nesse período, o próprio ENEM e os vestibulares já abordavam temas “não tradicionais” em suas provas, tais como feminismo, questões LGBTI+, meio ambiente, questões étnico/raciais etc.⁹⁸

⁹⁷ Disponível em: <http://bit.ly/2noLEiq>. Acesso em: 07 out. 2019.

⁹⁸ O ENEM abordou temas, muitas vezes, pouco ou nada trabalhados nos conteúdos de sala de aula, como diversidade, meio ambiente, gênero, sexualidades, feminismo, machismo etc. Ver mais em: <http://bit.ly/2IxUAJP>; <http://bit.ly/2LUL7hL>; <http://bit.ly/2on1HxJ>. Acesso em: 07 out. 2019.

Tratar desses conteúdos também era desejo das/os estudantes, conforme a narrativa da estudante:

Talvez o maior destaque nas questões de gênero durante a ocupação do Colégio Estadual do Paraná tenham sido os debates ministrados ora por professores convidados, ora por nós mesmas que sentíamos a necessidade de compartilhar nossas experiências com machismo dentro do colégio. (Narrativa de Ana Gabriela Lyko publicada em Giorgia PRATES; Lennita Oliveira RUGGI; Mônica Ribeiro da SILVA; Valéria Floriano MACHADO, 2017, p. 55).

Os aspectos que marcavam a diferença quanto às aulas dentro da sala de aula, com carteiras, lugares, horários rígidos e conteúdos a serem cumpridos, envolvendo professoras/es e estudantes somente do espaço escolar, como as chamavam, eram:

a) locais – aconteciam no pátio, nos saguões cobertos, algumas vezes nas salas, sentadas/os em cadeiras ou no chão;

b) horários – as aulas aconteciam durante o dia e à noite, incluindo finais de semana. Em algumas escolas, as aulas aconteciam somente à tarde, em outras ninguém entrava à noite, em função da segurança da região. Vale lembrar que algumas escolas e universidades ocupadas sofreram ataques por grupos neonazistas e do MBL, de acordo com relatos das/os estudantes e da mídia⁹⁹ (Diário de Campo, 2016; PRATES *et. al.*, 2017, p. 95);

c) conteúdos – eram aulas sobre as tradicionais sequências de conhecimentos e aprendizagens que preenchem os currículos formais, revisão para os exames finais e processos seletivos das Universidades, como física, filosofia, português, história, sociologia, inglês, redação etc. Mas muitas/os estudantes queriam mais. Logo, as aulas abarcavam conversas sobre feminismo, gênero e diversidade sexual, movimentos sociais, política e as explicações sobre as reformas político-educacionais, culinária, dança, teatro, música, lutas de defesa pessoal, yoga, meditação, oficinas com produção de meios de comunicação alternativos (fanzines, colagens, jornais, estêncil), mídia-ativismo, fotografia, entre muitas outras, conforme Figura 16;

d) participantes – as aulas eram destinadas a quem quisesse participar, estudantes, docentes, comunidade em geral. Era liberado sair e entrar quando desejado, sem a existência de “chamada” ou controle dos corpos;

⁹⁹ Ver mais em: <http://bit.ly/2LT4449>; <https://glo.bo/2VmUrhs>; <http://bit.ly/2ASrccN>. Acesso em: 07 out. 2019.

e) facilitadoras/es – as aulas eram ofertadas por professoras/es, estudantes universitárias/os, ativistas etc., voluntariamente. Mas também eram ministradas pelas/os próprias/os estudantes quando tinham algum conhecimento prévio sobre aquele assunto.

É possível perceber que muitas “aulas” dividiam o mesmo horário e outras atividades da ocupação também aconteciam paralelamente, incluindo tarefas administrativas escolares cotidianas, tais como receber os livros didáticos. Durante uma “aula” que ofertei no dia 18 de outubro de 2016, sobre feminismo, que tomou o aspecto de roda de conversa durante duas horas, no Colégio Est. Dr. Xavier da Silva, em Curitiba/PR, algumas/ns estudantes saíram da sala para receber os novos livros didáticos entregues pelo NRE à rede estadual e municipal de ensino do Estado do Paraná:

Enquanto estávamos na roda de conversa, algumas/alguns estudantes saíram da sala e foram receber os novos livros didáticos para o ano letivo de 2017. Os estudantes não permitiram a entrada das/os funcionárias/os que vieram entregar o material. Portanto, com ajuda do carrinho de carga das/os entregadoras/es, elas/es mesmas/os fizeram o carregamento dos livros em três ou quatro viagens, com muito cuidado, passando em frente ao local onde conversávamos, o que me fez observar o empenho delas/es através da porta. Levaram para uma sala que separaram especialmente para armazenar os livros, já que não tinham acesso à biblioteca e salas administrativas (Diário de Campo, CWB, 18 de outubro de 2016).

O espaço físico da escola, por exemplo, tal como no arranjo arquitetônico, na disposição das carteiras e nas cadeiras nas salas, no encarceramento das salas de aulas, nos horários pré-estabelecidos, nas câmeras de segurança, na portaria e na inspetoria de funcionárias/os, tudo isso atua sobre o corpo docente e o das/os estudantes, como uma opção de vigilância.

Contudo, durante a ocupação, a organização das/os estudantes tinha a intenção de forjar um espaço diferente, subvertendo o tradicional.

As palestras e “aulas” acontecem no pátio aberto e coberto da escola, e no ginásio de esportes, segundo uma das estudantes com quem conversei. Evitam usar a sala de aula para atividades, pois esse formato se assemelha ao cotidiano da educação. Preferem que se faça algo mais aberto, livre para chegar e sair da palestra, sentadas/os em círculo, sem a hierarquia cotidiana e os tradicionais signos (Diário de Campo, CWB, 11 de outubro de 2016).

Figura 17 - Organização para as “aulas” – CEPAJ/SJP



Fonte: Marina Rossi/Jornal El País (2016).

De forma semelhante à Figura 17, na aula que ofertei no dia 18 de outubro de 2019, no Colégio Est. Dr. Xavier da Silva, em Curitiba/PR, sobre feminismo, entramos em uma sala de aula, na qual colchonetes substituíam as tradicionais carteiras, que ficaram amontoadas em um dos cantos, explicitando a reorganização do espaço.

Entramos na sala de aula, sentaram em colchonetes no chão, pois as estudantes acharam que essa disposição tornava o ambiente mais intimista e acolhedor. Disseram que, se eu quisesse, poderia sentar na “mesa de professor” [...]. Me senti melhor sentando no chão como todo mundo, fizemos um círculo e a “aula” virou uma roda de conversa de duas horas (Diário de Campo, CWB, 18 de outubro de 2016).

Figura 18 - Aula sobre feminismo no pátio da ocupação – CEPAJ/SJP



Fonte: Acervo Pessoal (2016).

Em outra “aula” que ofereci sobre feminismo a convite das/os estudantes, no dia 08 de outubro de 2016, no Colégio Estadual Padre Arnaldo Jansen, em São José dos Pinhais/PR, a conversa foi no pátio da escola, sentadas/os no chão ou na mureta, conforme Figura 18.

4.1.2 Divisão das atividades

O mito perpetuado da tradicional divisão sexual e dos “papéis de gênero” foi amplamente questionado e problematizado nas ocupações estudantis: as desigualdades entre homens e mulheres referentes a diferenças salariais, acesso à cidade, comportamentos esperados pela família, pela escola e pela sociedade, tratamentos diferenciados às meninas e aos meninos por parte de professoras/es e diretoras/es na escola, arquitetura dos banheiros “feminino” e “masculino”, divisão por gênero das atividades curriculares tradicionais (filas, práticas de esportes etc.), entre outros.

No interior da ocupação, tais papéis generificados eram questionados e os resultados desse exercício reflexivo e crítico eram visíveis por meio dos cartazes nas paredes (Figura 19), nas mudanças quanto à organização no ambiente e nas atividades.

Durante esse período, as divisões de gênero foram muito mais defendidas e reafirmadas pela sociedade fora da ocupação do que dentro dela. No seu interior, por exemplo, a divisão mais aceita era somente a separação em comissões: limpeza, segurança, comunicação e alimentação eram as mais comuns entre as escolas (Marcielly C. MORESCO, 2019).

Figura 19 - Cartaz de igualdade de gênero na escola ocupada – IEP/CWB



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Em todas as ocupações que visitei, as comissões criadas para organização nas ocupações eram compostas por meninas e meninos, e elas/es exerciam as atividades

sem a divisão de gênero. Ambas/os cozinham, limpavam os banheiros e ambientes de uso coletivo, confeccionavam cartazes, atendiam as solicitações das/os voluntárias/os para “aulas”, arrumavam e consertavam as estruturas prediais das escolas, aprendiam sobre segurança com os coletivos antifascistas que visitavam os colégios esporadicamente, assistiam e participavam das “aulas” (MORESCO, 2019).

As diversas narrativas de memórias das ocupações destacam esse aspecto:

E em menos de uma semana o resultado foi meninos e meninas juntos cozinhando no CEPAE. E meninos e meninas limpando juntos o CEPAE. E meninos e meninas juntos fazendo ronda durante a noite. (Narrativa de secundaristas publicada em SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 62).

Ocupação é aprendizado em todos os sentidos. É consciência de mundo, de classe, de gênero. É amadurecimento, são laços que se formam, ocupação é mudança. E a mudança dos meninos em relação à cozinha é prova disso. (Narrativa de secundaristas publicada em publicada em SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 63).

As atividades eram exercidas voluntariamente; cada uma/um escolhia em qual comissão queria atuar, desde que as comissões mantivessem uma divisão igualitária de gênero. A narrativa da estudante expressa exatamente esse desejo de eliminar o machismo na distribuição das atividades.

As garotas estão aqui; elas fazem a segurança, fazem tudo. Os garotos também, eles também limpam aqui. Então, sei lá. Acho que estamos bem divididos. Acho que a gente tenta manter a ocupação livre de machismo. (Narrativa de uma estudante no documentário República do Caos, 2017, 16'25").

Louro (2014) questiona qual seria o gênero da escola. Para a autora, a escola seria feminina porque, primordialmente, é território de atuação de mulheres quanto à organização e à atividade escolar que é marcada pelo cuidado, vigilância e educação. Porém, a escola seria masculina ao lidar com o conhecimento e com as disciplinas escolares, a seleção, produção e a transmissão dos conhecimentos por meio dos programas, livros, estatísticas, mapas, os métodos e hipóteses de investigação científica e válida, a linguagem e a forma de apresentação dos saberes, práticas pedagógicas construídas, historicamente, pela ótica dos homens (LOURO, 2014). Ou seja, a parte intelectual, aos homens; a disciplinarização e governo, às

mulheres. Talvez, dadas as crises e reformas na Educação, esse aspecto venha se alterar nas escolas contemporâneas, especialmente com as chamadas Escolas Cívico-Militares, a serem implantadas no Governo de Bolsonaro, nas quais militares (em sua maioria, homens) atuarão na administração da escola e na disciplinarização das/os estudantes, enquanto professoras/es e demais profissionais da Educação serão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico¹⁰⁰.

Durante as ocupações, as estudantes produzem questionamentos sobre essa tradicionalidade generificada da escola por meio da performatividade política e da resistência: quando tomam a iniciativa da ocupação da escola, recusam a naturalização da divisão de gênero das atividades, exigem executar todas as tarefas sem distinção e enfrentam os sujeitos da repressão (autoridades, Conselho Tutelar, Polícia Militar, família, diretoras/es da escola, movimentos conservadores, estudantes contrários à ocupação etc.).

A diferença de gênero questionada durante as ocupações era menos um reflexo das relações econômicas – tal como é difundida na tese da industrialização, que obrigou mulheres a escolher entre o trabalho doméstico e o assalariado, ou seja, entre o lar e o trabalho pago (RAGO, 1998) –, e muito mais compreendida como um efeito de relações discursivas (cis-heteromasculinas), que a constituía e legitimava. Ou seja, as estudantes perceberam a produção dos discursos cis-heteromasculinos de uma suposta inferioridade mental e física das mulheres que, portanto, as desejavam colocar nas comissões de alimentação, comunicação, limpeza.

Em 18 de outubro de 2016, quando saía da ocupação no Col. Est. Doutor Xavier da Silva, após uma “aula” sobre feminismo, observei práticas discursivamente definidas como “masculinas” sendo executadas exclusivamente por meninas, tal como o futebol e a atividade da comissão de segurança:

Ao ir embora da escola, observo quatro meninas jogando futebol na quadra e uma menina fazendo a segurança da escola naquele horário. Com uma corrente com cadeado pendurado no ombro, a estudante me acompanha até o portão de saída como protocolo de segurança da ocupação (Diário de Campo, CWB, 18 de outubro de 2016).

¹⁰⁰ Ver mais em: <https://bit.ly/2NTAYSP>. Acesso em: 20 jan. 2020.

As relações e tomadas de decisões “horizontais” e a derrubada da diferença de gênero nas atividades pode ser considerada uma forma de resistência, lutando para incorporar a igualdade na escola, no movimento e desejando refletir na sociedade.

A noção de “horizontalidade” aqui está atrelada à ideia de diálogos “coletivos” e ausência de uma representação formal de liderança, embora houvesse estudantes que coordenassem mais ativamente a organização da ocupação do que outras/os.

4.1.3 Mudanças no espaço-tempo

Muitas “aulas” e atividades básicas de subsistência no local eram realizadas, algumas ainda sob o disciplinamento histórico e culturalmente aprendido, outras em dinâmica diferente da tradicional. Como sabemos, os controles dos corpos na escola tradicional ocorrem por meio do estabelecimento de atividades temporais para execução, com horários cronometrados para evitar a ociosidade e manter o corpo em movimento de gestos e ações previamente situados (FOUCAULT, 2014).

Mesmo em configuração distinta da tradicional, as/os estudantes realizavam muitas atividades durante o dia e a noite; com horários semicontrolados. Ainda exerciam algumas práticas que lembram muito o disciplinamento dos corpos: os portões das escolas eram trancados e, em algumas ocupações, havia horário para visita, em outras havia revista pessoal e dos pertences na porta, assinatura em uma lista de controle de entrada, várias “aulas” de exercícios físicos, como yoga, dança, esportes, alongamento, as aulas das tradicionais matérias e conteúdos continuaram a serem ministradas (porém, muitas vezes, por universitárias/os), entre outras “aulas” que ofereciam a produção da escrita, como oficinas de fanzine e de estêncil.

Mas, ainda assim, podemos falar em um “redesenho” dos corpos docilizados e disciplinados. Na configuração de antes, eram obrigadas/os a permanecer na sala de aula; na escola ocupada, permanecem porque desejam. Portanto, formas distintas de estar na escola. Suas ações podem ser compreendidas como uma “nova” maneira de focalizar o corpo, como na preocupação pelo vigor físico que outrora advinha da ginástica e do treinamento militar (FOUCAULT, 2014). Sendo uma apropriação diferente da relação entre exercício e corpo, são práticas peculiares que desenhavam uma forma de cuidar do corpo e da alma.

Além disso, é possível notar um efeito do espaço político da ocupação em relação à vida privada e à performance cotidiana na escola das/os estudantes por meio da permanência no local.

A limpeza da ocupação começou [...] ao som de funk feminista (MC Carol, MC Sophia etc.); **meninas e meninos lavavam o chão, varriam as salas-dormitórios, lavavam o banheiro, limpavam os vidros das janelas e varriam o pátio. Aparentemente, sem divisão sexual na limpeza**, embora alguns (mais ou menos três ou quatro meninos) relutaram com as tarefas. Apoiadoras/es não eram permitidas/os na limpeza e organização. Entre uma limpeza e outra, cantarolavam funk feminista e ensaiavam passinhos com a vassoura ou o rodo. Neste momento, a estudante de cabelo azul [...], que secava o chão com ajuda de um rodo, comentou com as colegas da limpeza que, **na ocupação, ela percebeu como era “folgada” [sic] em casa; não ajudava nas tarefas domésticas e que precisava mudar isso**, incluindo lavar os potes de anilina que usava para pintar o cabelo. **E acrescentou comentários sobre como as funcionárias da escola sentem-se quando estão limpando o chão e os alunos ficam passando** (fazendo alusão aos colegas que passavam enquanto ela empurrava a água). **Todas/os andam descalços muito tranquilamente pela escola, como se estivessem em casa, muito à vontade** (Diário de Campo, SJP, 08 de outubro de 2016, grifos meus).

É possível que as ações incorporadas ou os corpos em ação (BUTLER, 2018a) transformem e alterem o próprio corpo no espaço político, (des)configurando o próprio sujeito e seus processos de subjetivação. Nesse caso, por meio da limpeza, a estudante passa a estranhar seu próprio posicionamento e sua experiência na ocupação se expande para suas ações de domínio privado: na escola e em casa.

Também havia algum tempo para a ociosidade, um tempo sem destinação, que, do ponto de vista do regime disciplinar tradicional, poderia representar um desvio, um desperdício, um tempo não produtivo. Ou então ser resignificado como um ato de resistência ao próprio disciplinamento.

Jan Masschelein e Marteen Simons (2014) comentam como a escola é uma materialização e espacialização do tempo, que vai retirar as/os estudantes da (desigual) ordem social e econômica (da família e da sociedade) e trazê-las/os para um tempo igualitário. Assim, é possível dizer que as/os estudantes em ocupação resistiam à “domesticação” do tempo livre comum (Miriam LEITE; Nayara Cristina ARAÚJO, 2018). Conforme as narrativas abaixo, de diferentes escolas, mas com a mesma noção de transformação no tempo:

É muito diferente, é muito diferente! É diferente. Primeiro, porque a gente tá aqui porque a gente quer tá aqui, entendeu?! A gente não tá aqui pra cumprir um horário, porque a gente tem que tá na sala, porque a gente é obrigado. A gente tá aqui porque a gente acredita no que tá acontecendo aqui. [...] **eu esqueço de dormir, esqueço de comer...** fico nessa correria [...] (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

É tudo muito diferente aqui dentro. **Eu esqueço de comer, de almoçar.** É muito corrido, então eu perco a noção de horário. (Entrevistada Frida Kahlo, 08 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

Realmente a gente **esquece de comer, de dormir.** E agora deu o horário de verão e a gente esqueceu. Quando a gente foi ver era 4h da manhã e a gente precisava acordar às 6h (Entrevistada Maria Lacerda de Moura¹⁰¹, 18 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

Nas narrativas das três estudantes de escolas diferentes, o mesmo ponto destacado: o esquecimento de realizar atividades básicas de subsistência – comer e dormir. Havia o tempo ocioso nas ocupações, mas para quem estava na linha de frente (no fronte), como é o caso justamente das jovens estudantes protagonistas entrevistadas, o tempo livre nas ocupações era preenchido por organização das tarefas e por longas assembleias e reuniões deliberativas e organizativas. Embora, a grande quantidade de atividades planejadas e realizadas fosse acompanhada também por uma certa liberdade de escolha de acordo com o desejo – o que de fato gostariam de fazer.

Em uma entrevista realizada no dia 02 de novembro de 2016, eu e mais três estudantes sentamos na escadaria da escola ocupada, no Centro de Curitiba/PR, e elas/e me contaram sobre o sentimento de liberdade que existia na nova configuração de tempo livre:

A gente não quer que essa sensação de liberdade acabe... a gente não vai deixar isso acabar (Entrevistado João Nery¹⁰², 02 de novembro de 2016, [sic]).

É verdade... deu uma sensação de que a escola é nossa essa coisa de estar ocupando a escola. Então, eu espero que esse sentimento

¹⁰¹ *Maria Lacerda de Moura* (1887-1945) foi uma escritora, professora e anarcofeminista. Foi uma das primeiras brasileiras a criticar a moral sexual da sua época, a escrever sobre a sexualidade e o corpo da mulher, amor livre, emancipação feminina, entre outros temas.

¹⁰² *João Nery* (1950-2018) foi um psicólogo, escritor brasileiro e ativista pelos direitos da população LGBTQI. Nery também foi o primeiro homem transexual a ser operado na cirurgia de redesignação sexual na década de 1970, quando o procedimento ainda era proibido no Brasil.

continue quando a gente voltar às aulas, e quando voltar ao normal... (Entrevistada Emma Goldman¹⁰³, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Em outra entrevista, realizada no dia 14 de outubro de 2016, no pátio interno da escola ocupada, também no Centro de Curitiba/PR, uma estudante relembra como, ao passar a noite na escola e usar a quadra de vôlei durante a madrugada, através de práticas completamente inexistentes e impossíveis na escola tradicional, sua percepção do espaço-escola havia sido afetada.

E a gente vê o colégio de um jeito muito diferente. Você tá aqui de noite e você pensa: “Pô, eu tô aqui dentro do colégio de noite!” Quando você faria isso? Esses dias, tinha gente jogando vôlei 3h da manhã ali dentro. **É muito diferente.** (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

Notamos que são estudantes e, por frequentarem a escola cotidianamente, conhecem bem o prédio, ao menos a estrutura física e simbólica, porém ainda assim é algo novo para elas/es. A mesma estudante também comenta sobre a diferença entre o espaço e o tempo dentro da ocupação e reflete sobre como as/os estudantes conhecem a escola, o tempo e o intervalo. Contudo, na ocupação, as novidades despontam:

Porque olha o que a gente acabou de fazer aqui! Um debate super legal! Um debate de filosofia. A gente tem duas aulas de filosofia por semana. Eu fujo das outras aulas pra ir nas aulas de filosofia! Então, isso que a gente tá fazendo aqui, a gente esquece, a gente não se preocupa. Às vezes, bate o porquê da gente tá aqui, bate os motivos, tudo que tá acontecendo lá fora. **Mas, aqui dentro é outro mundo. Sério, é muito diferente!** (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic], grifos meus).

O exemplo dado pela entrevistada Marielle foi de uma “aula de filosofia”, como chamaram, sobre a linguagem política na ocupação, realizada em um dia chuvoso, no pátio coberto do CEP, com as pessoas sentadas em círculo. Durante esse momento, acontecia, no pátio ao lado, uma “aula” de física sem quadros de giz (parece impossível?) e algumas/ns estudantes da comissão de limpeza faziam a manutenção

¹⁰³ *Emma Goldman* (1869-1940) foi uma anarquista conhecida por seus escritos e seus manifestos libertários e feministas, sendo uma das pioneiras na luta pela emancipação das mulheres.

e organização do ambiente e dos banheiros sem divisão de gênero (Diário de Campo, CWB, 14 de outubro de 2016).

As/os estudantes estavam instaladas/os em um espaço que consideravam conhecer, tal como conhecem sua própria casa, seu lar, os aspectos de domínio privado. Porém, ao mesmo tempo, em um novo território, apontando para experiências que ainda não haviam passado naquele espaço, e que levava a pensar que estavam num mundo de domínio público e desconhecido.

A ocupação, dessa maneira, expôs tanto um trabalho de crítica sobre si e sobre o outro, sobre os valores morais e sociais, sobre as verdades estabelecidas, quanto uma crítica ao próprio território e seus domínios, em uma luta pela defesa da ética, da justiça, da não precariedade, da dignidade.

A ocupação da escola foi uma forma de superar e confundir o poder das leis, do policiamento, da ordem pública. O poder policial e das leis não conseguiu evitar que as ocupações acontecessem e nem colocar um fim nelas imediatamente. No intervalo de tempo em que a ocupação superou as leis e a polícia, até estas conseguirem conter as manifestações (com autorização judicial para reintegração de posse), quem governava o lugar?

Durante o tempo em que não existiu um regime formal e o poder da lei na escola ocupada, pode-se dizer que as/os estudantes exerceram o poder performativo de reivindicar aquele espaço em um formato que ainda não foi codificado em lei ou em outro lugar e, possivelmente, nunca será, mesmo que ali tenham encontrado suporte (BUTLER, 2018a).

Propõe Butler (2018a, p. 84) que, talvez, esse momento capaz de transformar os sujeitos envolvidos e o próprio espaço-tempo seja anarquista, “ou passagens anarquistas, quando a legitimidade de um regime ou das suas leis é colocada em questão, mas enquanto ainda não há nenhum outro regime para ocupar seu lugar”.

Esse momento de transitoriedade é também a ocasião em que os corpos reunidos em assembleia na escola ocupada, com a ausência de poder policial ou da lei do Estado, articulam a produção de um novo espaço-tempo para elas/es. Esse novo espaço e o novo tempo não era uma vontade individual, mas coletiva, que caracteriza as alianças de corporalidades, gêneros e sexualidades distintas e dissidentes.

4.1.4 Banheiros e a cis-heterorregulação

A escola, como produtora das diferenças, opera-as por meio de classificações e hierarquias com diversos mecanismos, que com símbolos e códigos delimitam o espaço de cada uma e cada um (LOURO, 2010). E um desses dispositivos classificadores a partir de códigos é o banheiro.

Em *Basura y Género: Mear/Cagar. Masculino/Femenino* (2002), Paul B. Preciado explana sobre o surgimento e a representação dos banheiros impostos pela burguesia europeia do século XIX. Primeiramente pensados como espaços de gestão do lixo corporal nos espaços urbanos, os banheiros tornaram-se, gradativamente, cabines de vigilância e controle do gênero, estabelecendo códigos domésticos e conjugais com fins para uma normalização da cis-heterossexualidade e patologização das práticas sexuais, da identidade sexual e da identidade de gênero (Paul B. PRECIADO, 2002).

Durante as ocupações, significativos efeitos de gênero e sexualidade permearam o uso e os discursos acerca dos banheiros. Analiso neste subcapítulo como algumas escolas interromperam a clássica divisão por gênero desse espaço; outras, mantiveram a divisão, mas com possibilidades de reduzir a vulnerabilidade e a precariedade de alguns corpos, tal como aponta a narrativa da estudante que se identifica como transexual:

[...] Ano passado com o movimento das ocupas (pela luta contra a reforma do ensino médio e o congelamento das verbas na educação e saúde) eu conheci um lugar onde o preconceito e discriminação era inaceitável. Lá eu conheci os meus direitos como cidadã e eu não tinha medo de ser quem eu sou. E principalmente foi onde eu usava o banheiro feminino sem MEDO. Ser Trans e lutar pelos seus direitos e pela educação, foi algo que me inspirou a continuar minha luta e me aceitar a cada dia mais. (Narrativa de Joana publicada em PRATES *et al.*, 2017, p. 21, [sic]).

Por que é tão expressivo e significativo o fato de uma narrativa sobre memórias das ocupações, publicada em um livro, trazer a utilização do banheiro da escola como uma ação memorável? Uma prática tão corriqueira para pessoas inteligíveis, já que não encontrei em nenhuma outra narrativa sobre ocupações escrita por pessoas cisgêneras o uso do banheiro por elas como algo digno de ser lembrado, tal como foi para Joana, uma estudante que se identifica como mulher transexual. A narrativa da

estudante defende que usar o banheiro na escola não só é uma ação fisiologicamente necessária, como também é um direito de cidadã, de vida humana; e um efeito da transformação da escola nesse período efêmero.

Nos banheiros, as/os estudantes explicam que, sem poderem tirar as tradicionais plaquinhas com as inscrições “W.C. Feminino” e “W.C. Masculino” porque a escola é um bem tombado como Patrimônio Cultural do Estado do Paraná (preocupadas/os em preservar a arquitetura histórica e cultural, decidiram não retirar as plaquinhas fixadas), colaram uma folha de caderno com as palavras “W.C. Unissex” e os símbolos de masculino (escudo de Marte ♂), feminino (espelho de Vênus ♀), e da igualdade entre gêneros (uma junção do escudo de Marte e espelho de Vênus) sobre as plaquinhas que dividiam os banheiros, conforme a Figura 20.

Figura 20 - Banheiros “unissex” na ocupação – Curitiba/PR



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Sobre os banheiros “unissex”¹⁰⁴ ou sem divisão de gênero em uma escola localizada na região central da capital paranaense, a decisão foi tomada por todas/os as/os estudantes e não houve conflito quanto a isso:

Os banheiros são unissex [...]. A gente não pode tirar a plaquinha, mas a gente colocou em cima que é banheiro unissex. Em todos eles (Entrevistada Nísia Floresta, 11 de outubro de 2016, [sic]).

Me surpreendi muito com algumas pessoas que vieram para a ocupação, gente que eu pensava não ser politizada, gente que parecia não estar nem aí para nada. Quando decidimos implementar o banheiro unissex, por exemplo, ninguém foi contra. Foi muito surpreendente (Narrativa de K.S. publicada na Revista Trip, 01 de novembro de 2016, [sic]).

Sabendo que os banheiros, temporariamente sem divisão de gênero, voltariam para a separação tradicional entre “feminino” e “masculino” quando a ocupação chegasse ao fim e as práticas escolares tradicionais estivessem novamente presentes, uma estudante demonstrou resistência:

Nem que a gente tenha que imprimir a plaquinha e colar, e quando eles tirarem a gente cola de novo, todos os dias, até entenderam que não precisamos dessa diferença (Narrativa de D.C. publicada na Revista Trip, 01 de novembro de 2016, [sic]).

¹⁰⁴ Unissex refere-se àquilo que pode ser tanto de mulheres quanto de homens. Unissex foi a palavra que as/os estudantes elegeram para definir o banheiro e os dormitórios sem a clássica divisão de “homem/masculino” e “mulher/feminino”. Porém, optei por usar “banheiro sem divisão de gênero” e “dormitórios sem divisão de gênero”. Ademais, ao me referir aos banheiros e dormitórios, acrescento aspas às palavras feminino/masculino como forma de questionamento de tais inscrições generificadas e normativas.

Figura 21 - Banheiro com cartaz feminista – Curitiba/PR



Fonte: Acervo pessoal (2016).

Em outra escola no Centro de Curitiba/PR, na entrevista-conversa, três estudantes conversam e analisam a situação do banheiro durante a ocupação (porta do banheiro na Figura 21):

Nem o banheiro tá sendo muito dividido (Entrevistada Audre Lorde¹⁰⁵, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Por exemplo, os banheiros: os meninos que são gays não se sentem confortáveis em tomar banho no banheiro masculino que, querendo ou não, o banheiro masculino é todo aberto. O das meninas tem as portas (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Olha, mais uma característica de divisão de gênero... (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic]).

¹⁰⁵ *Audre Lorde* (1934-1992) foi uma escritora caribenha-estadunidense, poetisa, lésbica, negra e feminista. Suas publicações abordavam questões como racismo, feminismo e sexualidade.

Daí os meninos ((gays)) preferem tomar banho no feminino (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic]).

É porque o banheiro feminino é todo separado por cabines, os chuveiros, e o masculino é só uma parede com chuveiros (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic]).

E o que vocês acham disso? (Pesquisadora, 02 de novembro de 2016)

As meninas têm que se preservar, os meninos não... (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Essa narrativa nos traz, ao menos, duas possibilidades de análise que discorro na sequência: 1) o relato da estudante entrevistada sobre a diferença arquitetônica e espacial entre os banheiros “feminino” e “masculino”; e 2) o fato de estudantes gays frequentarem o banheiro “feminino” durante a ocupação.

A estrutura arquitetônica dos banheiros públicos, a qual por si já constitui um governo de corpos, é capaz de instituir o gênero do sujeito por meio do mictório e parede com chuveiros no banheiro “masculino” e vaso sanitário e cabines com chuveiros no banheiro “feminino”, de acordo com o que relata a estudante entrevistada. Desse modo, percebe-se que o ato de urinar é uma prática cultural generificada, pois pressupõe a verticalidade e o tornar-se público no caso dos homens cisgêneros e a constrição e privacidade no caso das mulheres cisgêneras (PRECIADO, 2017). Pode-se entender, dessa forma, que o banheiro, dentro do recorte social ocidental, produz efeitos discursivos dos ditames da cis-heteronormatividade e da masculinidade/feminilidade hegemônicas ou padrão. Embora, vale ressaltar, que muitos banheiros “masculinos” também possuem o vaso sanitário, ainda assim esse tem sentido de poder distinto do vaso sanitário do banheiro “feminino”.

Preciado (2017) relembra como a urina (e acrescento também o sangue menstrual) é um fluxo corporal que, cultural e historicamente, é objeto de privatização no caso das mulheres cisgêneras e mais ainda para as transexuais. Quem nunca se deparou com um homem cisgênero urinando em público, enquanto as mulheres se ocupam em desbravar um espaço privado para se aliviarem? Ou no caso de pessoas que menstruam, esconder o absorvente no momento de ir ao banheiro para trocá-lo?

Fabrizio de Souza Sampaio (2015, p. 138) comenta que o comportamento de “não sentir vergonha de urinar, tomar banho e exhibir seu corpo” diante dos outros meninos/homens, constitui um “ritual de legitimação da virilidade” entre os

meninos/homens cis-heterossexuais. Dessa forma, conforme comportamentos e práticas fora das normas de gênero surgem no banheiro “masculino”, coloca-se em xeque as virilidades e masculinidades inteligíveis entre os pares (SAMPAIO, 2015).

Já a espacialização do banheiro “feminino”, com suas paredes, portas e a falsa impressão de privacidade serviria para perpetuar as normas de gênero de “proteção” e aprisionamento, lembrando este conceito foucaultiano retomado por Preciado (2017), da mulher, seu corpo “vulnerável” e que deve ser intocável por ela mesma. Leitura presente na narrativa da estudante entrevistada: “As meninas têm que se preservar, os meninos não...”.

Nota-se, aqui, a ausência da lésbica (e da bissexual), ao menos da lésbica e bissexual não feminilizadas, nas narrativas das/do estudantes sobre o banheiro. Mas, não fica só nesse espaço. Preciado afirma como a cartografia das práticas lésbicas é uma espécie de negativo da cartografia gay, isto é, são opostas e diferentes. Constatação que nos leva a entender como a lésbica é “[...] desmaterializada de modo que a sua inserção no espaço é fantasmática, ela tem a qualidade de uma sombra, tem uma condição transparente [...]” (PRECIADO, 2017, p. 06). Sendo assim, não há ocorrências nas narrativas sobre o uso do banheiro pelas estudantes lésbicas e bissexuais porque elas, como supostos sujeitos desincorporados ou como corpos que não importam, não apresentam (ou apresentam menos) ameaça à feminilidade e normas de gênero do banheiro “feminino”. O que não se vê e o que não se nomeia, não existe e não representa perigo? A “proteção” e aprisionamento das portas e cabines podem servir para ofuscar a possível existência lésbica e bissexual no espaço?

Guacira Lopes Louro salienta que tão ou mais importante quanto “*escutar o que é dito sobre os sujeitos*”, seria “*perceber o não dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*” (LOURO, 2014, p. 71, grifos da autora). Como o exemplo da ausência das lésbicas e bissexuais nas narrativas das/dos estudantes sobre o uso do banheiro.

Sobre os estudantes gays, é possível observar que estes não tomavam banho no banheiro “masculino” por não se sentirem confortáveis, utilizando, então, o banheiro “feminino” para sua higiene. Nesse caso, pode-se entender que esses estudantes não atendem a uma performatividade de gênero cis-heterossexual ou não manifestam a lógica da virilidade (associada a ter um pênis, namorar meninas cisgêneras e heterossexuais, gostar de futebol, carro ou luta, andar com outros

meninos cis-heterossexuais etc.) ou são considerados “afeminados” (SAMPAIO, 2015). Portanto, constituem-se em alvos de preconceito e violência, e passam a se sentirem oprimidos ao frequentar o banheiro “masculino” diante da indução da cis-heterossexualidade compulsória, da misoginia e da homofobia – artefatos comuns entre as práticas preconceituosas, lembra Sampaio (2015).

Aqui, a linguagem institui e demarca o espaço ocupado pelo gênero não só pelo apagamento ou ocultamento das mulheres como também das pessoas gays, (LOURO, 2014), lésbicas, bissexuais e transexuais/travestis. Dessa forma, sujeitos que “não são” seja por não serem vinculados às normas de gênero ou a uma matriz cis-heterossexual, ou seja porque simplesmente não são nomeados, não se fala sobre eles e, assim, não podem nem existir, pois há a ideia de ocultá-los e eliminá-los, sendo alvo constante de uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 2014). Essa pedagogia da sexualidade é, muitas vezes, traduzida em uma pedagogia do insulto que praticam por meio da violência física ou verbal pela linguagem (jogos, brincadeiras, piadas, apelidos, constrangimentos, vocalizadas ou escritas nas portas dos banheiros) (JUNQUEIRA, 2013).

Portanto, esses processos cis-heteronormativos de construção de estudantes homens, “masculinos”, compulsoriamente cis-heterossexuais, acompanham a rejeição da homossexualidade, mas também da “feminilidade”, colocando meninas e gays num mesmo armário. Nesse sentido, Junqueira (2013) traz a noção da pedagogia do insulto como passagem para a pedagogia do armário.

A pedagogia do armário interpela a todos(as). Ora, o “armário”, esse processo de ocultação da posição de dissonância ou de dissidência em relação à matriz heterossexual, faz mais do que simplesmente regular a vida social de pessoas que se relacionam sexualmente com outras do mesmo gênero, submetendo-as ao segredo ao silêncio e/ou expondo-as ao desprezo público (JUNQUEIRA, 2013, p. 486).

É possível que o banheiro seja o novo “armário com porta de vidro” (Vange LEONEL, 2001, p. 23)? A situação descrita pelas/os estudantes, sobre o banheiro “feminino” durante a ocupação ser dividido com os estudantes gays, demonstra que a vigilância das normas de gênero – mecanismo central da pedagogia do armário – expõe essa subalternização e exclusão de corpos e práticas consideradas ininteligíveis e abjetas, efeitos de uma cis-heterorregulação por meio do banheiro.

Além de ser um mecanismo da pedagogia do armário, o uso do banheiro na escola pode ser tornar um motivo para a não permanência de estudantes, sobretudo de travestis e transexuais. Durante uma entrevista no dia 08 de outubro de 2016, em uma escola de São José dos Pinhás/PR, a estudante Assucena, que se identifica como mulher transexual, me conta que dias antes da ocupação fora proibida de usar o banheiro de mulheres, e o denuncia essa interdição como um instrumento da transfobia:

[...] já sofri com transfobia nesse colégio por parte da pedagoga. Eu tava no banheiro e ela pediu para eu me retirar. Daí eu fui para a sala dela e nisso ela me perguntou como eu fazia xixi. Eu fiquei bem desconfortável. Ela me proibiu de usar o banheiro feminino; ela achou que era melhor não usar. Então, eu fiquei uma, duas semanas sem usar praticamente nenhum banheiro. Eu não usava nenhum banheiro (Entrevistada Assucena Assucena, 08 de outubro de 2016, [sic]).

Assim, o banheiro pode ser entendido como um espaço de organização, de governo e de vigilância do gênero e das práticas sexuais, com o objetivo de inspecionar e ajustar os corpos e as práticas sexuais aos tradicionais códigos da masculinidade e feminilidade cis-heterossexuais.

Em suas pesquisas, Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010; 2017a) analisa como a experiência do uso do banheiro faz parte das memórias traumáticas de estudantes e professoras travestis e transexuais. As narrativas desses sujeitos em relação ao banheiro são muito semelhantes: a escola proíbe o uso do banheiro “feminino” às estudantes e professoras que se identificam como mulheres transexuais/travestis e impõe o espaço “masculino” (ou nenhum espaço), gerando um efeito de constrangimento, medo e problemas de saúde, o que faz com que muitas deixem de usar qualquer banheiro e até mesmo deixem de frequentar a escola.

A sociedade utiliza a negação do acesso ao banheiro de acordo com a identidade de gênero da pessoa trans*, ou seja, de acordo com os seus processos de fabricação no gênero identificado, como um mecanismo de negação e desqualificação desses processos. Isto funciona como um discurso pelo qual a pessoa trans* pode se fabricar o quanto desejar, mas ela jamais será alguém cisgênera e por isso não pode utilizar os mesmos espaços (SANTOS, 2017a, p. 315).

Assim, ano após ano, o banheiro continua sendo uma questão de preocupação e uma via pela qual o dispositivo da sexualidade opera o governo dos corpos.

Em 2019, por exemplo, uma escola estadual, localizada em Cambé/PR, instalou câmeras de vigilância dentro dos banheiros “femininos” e “masculinos”, ferindo a privacidade e dignidade das/os estudantes¹⁰⁶. E, no início de 2020, uma mulher transexual foi impedida de usar um banheiro público dentro de um shopping, sendo arrastada por seguranças do estabelecimento¹⁰⁷.

Na porta de cada banheiro, como único signo, uma interpelação de gênero: masculino ou feminino, senhoras ou senhores, chapéu masculino ou feminino, bigode ou flor, como se ao entrar no banheiro tivéssemos que refazer o gênero mais que nos desfazer da urina e da merda. Não nos perguntam se vamos cagar ou mijar, se temos ou não diarreia, nada interessa, nem a cor nem o tamanho da merda. A única coisa que importa é o GÊNERO (PRECIADO, 2002, p. 01, tradução minha).

Para Preciado (2002), funcionando de forma silenciosa e discreta, como uma das “tecnologias de gênero”, conceito de Teresa de Lauretis (1994), o banheiro com suas marcas arquitetônicas, sejam os espelhos ou as portas nas cabines, a distinção entre o mictório e o vaso sanitário, ou as plaquinhas indicando o gênero que ali tem permissão para entrar, estão inseridos em uma lógica cis-heterossexual. A preocupação nunca foi a necessidade fisiológica, mas, sim, a divisão binária do gênero (PRECIADO, 2002).

4.1.5 Dormitórios sem divisão de gênero

Nas ocupações, além do banheiro, as divisões de dormitórios também foram transformadas com o atravessamento das questões de gênero. Em muitas escolas, as/os estudantes optaram por manter a divisão binária com salas transformadas em dormitórios para meninos e outra para meninas. Em uma escola de São José dos Pinhás/PR, a estudante entrevistada comenta que a divisão foi mantida justamente por casos de machismo que ocorrem dentro da ocupação:

¹⁰⁶ Ver mais em: <http://bit.ly/35funtb> e <http://bit.ly/2OrWXS1>. Acesso em: 07 out. 2019.

¹⁰⁷ Ver mais em: <https://bit.ly/2ZZsRZX>. Acesso em: 07 jan. 2020.

É separado quarto de menino e de menina. Pra ter um controle, né?! Até porque o machismo é bem presente na ocupação (Entrevistada Assucena Assucena, 08 de outubro de 2016, [sic]).

Durante uma entrevista no dia 02 de novembro de 2016, estudantes na ocupação comentam que mantêm a divisão dos dormitórios e banheiros mais por uma formalidade em cumprir uma exigência do Conselho Tutelar, mas que na prática a divisão por gênero não era exercitada:

A gente tem a divisão até pelo conselho tutelar porque se eles baterem aqui, eles pedem que tenha distinção de dormitório feminino e masculino (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Tem tanto LGBT aqui que se você botar todas as meninas na mesma sala é pior... ((risos)). Então, a gente não dividiu isso (Entrevistado João Nery, 02 de novembro de 2016, [sic]).

É... então, a gente não divide muito isso dentro da ocupação, nas atividades também não (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic]).

O estudante entrevistado João Nery, que se identifica como homem transexual, faz uma anedota com o fato de que seria “pior” se colocassem, por exemplo, todas as meninas dormindo em uma mesma sala, considerando a quantidade de estudantes que se identificam como lésbicas, bissexuais e pansexuais na ocupação (as próprias estudantes nessa entrevista se identificam uma como pansexual e outra como bissexual). O discurso em tom jocoso na narrativa pode indicar uma dessas brincadeiras ontológicas em relação ao sistema cis-heterocentrado, muito comum entre as pessoas LGBTI+. Uma prática contrassexual de reforço do poder dos corpos e desejos em desvio (Paul B.PRECIADO, 2014), por sua vez materializado na segregação por gênero de dormitórios e banheiros exigida pela sociedade, pelo Conselho Tutelar, pelas normas sociais.

A contrassexualidade é essa crítica do produto do contrato social cis-heterocentrado, cujas performatividades normativas foram e são inscritas nos corpos como verdades absolutas e biológicas (PRECIADO, 2014; BUTLER, 2016a). Assim, no contrato contrassexual, as práticas são compreendidas como tecnologias de resistência e de contradisciplina sexual (PRECIADO, 2014).

Desse modo, na divisão por mera formalidade, na prática de não obedecer a divisão e na brincadeira do estudante, há presente um certo cinismo ao assegurar a

divisão de gênero, mas alertando que isso seria “pior”. Isto baseado menos em obedecer ao sistema isolando e fazendo dos sujeitos nos dormitórios significantes (hetero)sexuais, e mais em assegurar o reconhecimento de corpos abjetos que buscam pela produção de formas de prazer-saber avessas às sexualidades normativas.

Em meio às tentativas de reprodução do sistema cis-heterocentrado durante as ocupações, era muito comum ouvir e ler enunciados como “o resultado das ocupações, a gente vai ver daqui a nove meses” nos comentários dos posts das páginas de ocupações no *Facebook* e também era dito por diretoras/es das escolas, mães/pais/responsáveis e até mesmo por pessoas representantes do Estado, conforme relatos de estudantes e pesquisadoras/es, também compartilhados por Miriam Soares Leite (2017). O discurso, que remete a uma possibilidade dessas/es adolescentes engravidarem, aponta para estigmas que identificam a/o jovem e adolescente como “irresponsável, individualista e hedonista, corroborando a subordinação e desempoderamento da sua voz na ordem social” (LEITE, 2017, p. 35).

Mas, tal resultado recai, principalmente, sobre as estudantes mulheres, o sujeito cujo corpo é anulado, descorporificado na escola (hooks, bell, 2016) e, paradoxalmente, também sexualizado. Tais corpos são alvos dos efeitos do governo e disciplinamento de um sexo e de um corpo “bem-educado” e, de repente, ao tomarem a frente das ocupações, reivindicando seu direito de aparecer, esses corpos são materializados e ainda mais patrulhados.

Ao colocarem tal enunciado sobre o “resultado das ocupações”, há ainda a sexualização do corpo, sobretudo da estudante, que gera o efeito de patologização sobre essa sexualização. Evidenciando a colocação do corpo da jovem mulher em uma inscrição sexual cis-heterossexual e procriadora, ou seja, produzem aquilo que se nomeia e o repete, reiterando as normas de gênero e os efeitos performativos da cis-heteronormatividade (BUTLER, 2016a).

A orientação de divisão por gênero dos dormitórios e banheiros investe imediatamente à lógica cis-heteronormativa de que as pessoas se atraem pelo gênero “oposto” e apenas isso. E nesse viés, as identidades sexuais e de gênero lésbicas, gays, bissexuais, pansexuais, travestis, transexuais, intersexuais e não binárias, o desejo, o prazer e os corpos dissidentes são deslegitimados e interditados.

Já em outras escolas ocupadas em Curitiba/PR, porém, as/os estudantes foram mais categóricas/os ao assumirem os dormitórios “unissex”:

Os banheiros e dormitórios unissex eram uma forma de mostrar que em uma escola organizada pelos alunos, imposição de gênero não tem vez (Narrativa de Ana Gabriela Lyko publicada em PRATES *et al.*, 2017, p. 55).

Figura 22 - Dormitórios sem divisão de gênero – CEP/CWB



Fonte: Isabella Lanave/Revista Vice (2016)

Em uma escola no Centro de Curitiba/PR, não havia divisão de dormitórios porque assim o determinaram desde o início e porque dormiam nos corredores do bloco administrativo da escola, de acordo com a Figura 22, diferente da situação de outras escolas que elegeram as salas de aulas como quartos (Diário de Campo, CWB, 11 de outubro de 2016):

Tá dormindo todo mundo junto, porque, assim, é uma ocupação. Quem tá aqui não tá aqui pra fazer brincadeira, entendeu?! É uma comunidade, a gente é uma família. Até falaram: “ah, menina vai dormir de um lado e menino vai dormir de outro!”. Eu falei: “O quê? Que idiotice é essa?”. É questão de conscientizar (Entrevistada Nísia Floresta, 11 de outubro de 2016, [sic]).

Esse trecho da entrevista lembra as várias genealogias que Michelle Perrot faz em *História dos Quartos* (2011). A autora relembra como o quarto adquire múltiplas características, inclusive políticas, e se afasta da dimensão privada muitas vezes. A

autora cita como exemplo a palavra *chambre* (quarto), em francês. Este vocábulo expressa uma riqueza semântica capaz de traduzir relações entre o doméstico, o político e o público, e em determinadas situações (como os chamados *chambrées*), o espaço se torna um lugar de socialização para reuniões, assembleias e deliberações (PERROT, 2011).

Perrot (2011, p. 16) ressalta que “o quarto cristaliza as relações entre o espaço e o tempo”. O dormitório nas escolas era formado por estudantes que compartilhavam o mesmo espaço dedicado ao sono, ao descanso e à gestão da ocupação, congregando identidades, religiões e crenças, disputas de poder, política, saúde, doença, corpo, sexo, afeto, carinhos etc.

Em uma entrevista com cerca de cinco estudantes de uma ocupação na região central de Curitiba/PR, ficou evidente como o dormitório era o local de compartilhamento de afeto e carinho, sobretudo nos momentos de tensão na ocupação.

E ontem à noite a gente teve uma técnica incrível. Ontem eu tava muito carente, a gente tava se sentindo muito sensível. Daí a gente propôs “vamos fazer um carinhaço?”. Daí deitou todo mundo junto, um do lado do outro e começou todo mundo a fazer carinho simultaneamente um no outro até todo mundo dormir. E um passando a mão pra cá e pra cá, aí uma dando beijinho na testa da outra, um dando beijinho no ombro do outro. E foi isso até dormir. A gente acordou e tava todo mundo dormindo juntinho assim e todo mundo tinha feito carinho um no outro. Tipo, isso foi muito gostoso. E tipo foi muito bonitinho. E isso também pra mostrar que um se importa com o outro porque às vezes a gente esquece (Entrevistada Maria Lacerda de Moura, 18 de outubro de 2016, [sic]).

Butler (2018a), ao falar sobre as manifestações revolucionárias na Praça Tahir (Cairo/Egito), também conhecidas como Primavera Árabe (ocorridas em 2011), afirma como o simples ato de dormir no local é uma declaração política e até mesmo uma ação política incorporada.

Nesse sentido, o dormitório das ocupações representou também o espaço político de ação, de reivindicação, de aliança, de identificação, criando afetos, amizades e laços que, muitas vezes, não existiam antes do movimento, contribuindo para surgir o que chamaram de “família” (conceito abordado no subcapítulo 4.3 *Uma Nova Família: As Alianças Político-Afetivas*).

Inclusive esses grupos ((LGBTI)) se unem para ficarem juntos aqui dentro, para dormirem juntos. Tem que ser assim. É muito importante que isso aconteça porque a gente não tem essa oportunidade de quando tá fora dessa ocupação. Isso não acontece em aula normal (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic]).

Assim, a sensação e a familiaridade com a prática de liberdade que puderam experimentar nessa escola de espaço-tempo efêmero só pode ser exercitada diante de suportes estabelecidos, como: condição material de permanência (habitação, alimentação, higiene, segurança) e, principalmente, na lógica de que o corpo suportado no espaço e, ao mesmo tempo, agente da mobilização, seja capaz de falar e de se mover, criando condição necessária para outros tipos de mobilização (BUTLER, 2018a).

O laboratório político-afetivo das ocupações produziu como efeito da ação política a criticidade das experiências, das práticas, dos corpos e daquele espaço que ocupavam, criando, por sua vez, a transformação de modos de subjetividades e de um cotidiano escolar que não existia *a priori*, mas era parte do imaginário; elas e eles imaginavam o espaço de muitas maneiras.

Então, é criado um novo espaço, um novo “entre” corpos; corpos que reivindicam essa escola e reconstituem sentidos e significados. Foram produzidas novas formas de subjetividade, uma nova relação tempo-espacial, as quais possibilitaram ações que demandaram até mesmo novas alianças. As ocupações promoveram modos de existência múltiplos e específicos para essa “nova escola”, mesmo que transitórios e breves.

4.2 A POLÍTICA DE APARECER EM CONTRADIÇÃO PERFORMATIVA

“[...] essa ocupação é um ato de resistência, assim como ser LGBT é um ato de resistência. A gente tá na luta por uma educação melhor e mais inclusiva”
(Narrativa de uma estudante no vídeo Movimento LGBT, 2016).

Por que há vidas que ficam “invisíveis” ou oculta quando estão fora das normas e padrões? É plausível falar em “exclusão” das corporalidades, dos gêneros e das

sexualidades dissidentes na escola? É possível analisar, a partir das narrativas de Foucault, como as corporalidades, os gêneros e as sexualidades dissidentes na escola, quando não são ocultadas, são retomadas pelo Estado, pela educação, pela medicina, pelas ciências psi, pela jurisprudência, com o intuito de práticas biopolíticas?

Essas questões podem ser pensadas começando pelos efeitos dos discursos normativos que ocupam o lugar da produção da verdade (jurídico, psicanalítico, psiquiátrico, médico, antropológico, religioso, pedagógico...) sobre o gênero e a sexualidade na escola (como apresentado no capítulo 4 “*Ocupar é Resistência*”: *Os Efeitos Político-Performativos nas Ocupações*), os quais categorizam, classificam e deslocam os corpos das/os estudantes entre inteligível-ininteligível-abjeto-monstro ou desviante-transgressora/or-anormal¹⁰⁸. Sobre esses sujeitos aplicam-se estratégias de docilidade, biopolítica e normalização de conduta, como controle e vigilância, produção de saberes, análise sobre seus corpos e práticas, patologização, medicalização etc. Ou seja, os corpos não são completamente invisíveis, uma vez que são afetados por essas estratégias disciplinares e biopolíticas, ou seja, são vistos de alguma maneira, mas experimentam um certo ocultamento – são ocultos, mas ainda visíveis e, muitas vezes, experimentam até mesmo a hipervisibilidade do sujeito.

Nos discursos da verdade, o sexo passa a ser considerado um “ideal regulatório” de ajuste do campo sexual, a partir do qual se impõe a materialização do corpo. Ou seja, um lugar de normas, de práticas de regulação identificatórias, que vão permitir certas identificações sexuadas e generificadas normatizadas (heterossexual, cisgênera) e excluir outras, fabricando corpos abjetos, que transgridem as normas, que são dignos da exclusão e que ocupam as zonas ocultas da vida social (BUTLER, 1993).

Os corpos abjetos apresentam corporalidades que não se conformam aos padrões ideais de masculinidade ou feminilidade, ou que não seguem a lógica coerente cis-heterossexual do sistema sexo-gênero-desejo-corpo; é um corpo que não é “permitido” aparecer¹⁰⁹. O não sujeito abjeto ocupa uma zona oculta e

¹⁰⁸ A noção do sujeito anormal, até o século XX, em Foucault, compreende três figuras demarcadas em torno da sexualidade e das práticas sexuais: o monstro humano, o indisciplinado (sujeito a corrigir) e o masturbador (onanista). Foucault elabora uma genealogia da anormalidade em: FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

¹⁰⁹ Butler elabora o corpo abjeto pensado na ordem da heterossexualidade compulsória e da matriz heterossexual (e cisgênera) em *Cuerpos que Importan* (BUTLER, 2002a). A filósofa trabalha o conceito de corpo abjeto atravessado também por outras esferas de poder (sejam psicológicas, econômicas e

“inabitável” da vida social, cujo limite da inabitabilidade circunscreve o sujeito; isto é, a fronteira do que é “inabitável” cria o terreno pelo qual o sujeito se constitui – por meio da exclusão e da abjeção (BUTLER, 2002a).

Em uma escola ocupada na região central de Curitiba/PR, no dia 02 de novembro de 2016, conversei sobre o “aparecimento” de estudantes LGBTI na ocupação com três estudantes que se identificam como homem transexual heterossexual, pessoa não binária heterossexual e mulher cisgênera bissexual:

[...] eu acho que 95% da escola é LGBT! (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic]).

E a gente descobriu isso agora, na ocupação, porque não sabia (Entrevistado João Nery, 02 de novembro de 2016, [sic], grifos meus).

É um pessoal que vê isso como uma coisa mais normal, porque tem muita gente que vê isso como uma coisa “opa, não posso falar; é errado”. O que percebo, **no dia a dia da escola, tinha os LGBT por exemplo, mas ficavam escondidos, talvez por medo, por não se empoderar. E aí, durante a ocupação isso ficou muito visível, deles se autoidentificarem e se reúnem...** Não sei se vocês perceberam isso... (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic], grifos meus).

Na verdade, é um espaço que permitiu que as pessoas se abrissem mais do que no dia a dia da escola. (Entrevistada Emma Goldman 02 de novembro de 2016, [sic], grifos meus).

Porque, querendo ou não, **no dia a dia da escola a gente sente uma certa repressão da diretoria da escola: “não, aqui não é lugar disso”**. Então, com o corpo docente aqui, direção, tudo acaba tendo uma certa repressão disso (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic], grifos meus).

Mas, agora ((durante a ocupação)) se tornou um espaço mais fácil das pessoas se identificarem, de falarem o que elas são, o que elas sentem. Acho que foi um espaço mais propício pra isso. Talvez, quando as aulas voltarem, elas vão tá muito mais abertas a essa situação (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic], grifos meus).

Observo estudantes saindo da zona oculta produzida pelo cotidiano da tradicional escola. Podemos recorrer às análises do poder, em Foucault (2015),

sociais), além de elementos como a vulnerabilidade, precariedade, condições precárias e dependência nas obras seguintes.

especialmente na lógica da censura e da interdição, para refletir sobre as partes grifadas das narrativas anteriores.

A lógica da censura supostamente adquire três formas: afirmar que não é permitido, impedir que se diga e negar que exista. Esse mecanismo da censura produz uma lógica de causa e efeito, conectando o inexistente, o ilícito e o informulável (FOUCAULT, 2015). Tal como narram as/os estudantes sobre a escola antes da ocupação: *“no dia a dia da escola, tinha os LGBT por exemplo, mas ficavam escondidos”*; *“no dia a dia da escola a gente sente uma certa repressão da diretoria da escola: ‘não, aqui não é lugar disso’*. O ciclo da interdição não permite que toque, aproxime, consuma, tenha prazer, fale ou que apareça; *“em última instância, não existirás, a não ser na sombra e no segredo”* (FOUCAULT, 2015, p. 92).

Muitas/os das/os estudantes produziram e performaram politicamente e incorporaram suas identidades sexuais e de gênero durante a ocupação. Tal movimento que ocorria dentro das ocupações pode ser lido como um anseio pela afirmação de identidades e reconhecimento (gay, lésbica, bissexual, transexual/travesti, não binário, mono/poligamia etc.). Diante do inconformismo cis-heteronormativo, essas afirmações e identificações serviam para embaralhar as atuais configurações culturais de sexo, gênero, desejos e práticas sexuais na escola; e de (re)apropriar e reiterar as possibilidades e atos performativos (BUTLER, 2016a) já existentes no contexto escolar, mas que existem sob domínio apontado como culturalmente ininteligíveis e impossíveis de “aparecerem”.

Desse modo, as narrativas das/os estudantes trazem o relato de como a ocupação permitiu o “aparecimento” de pessoas LGBTI+ que antes ficavam “escondidas”, ou seja, elas passam a exercer livremente o “direito de ser quem já é” e reivindicam a categoria social (identidade de gênero, sexual, raça etc.) que melhor descreve esse “modo de ser” (BUTLER, 2018a, p. 67). Vale ressaltar que o “ser” do sujeito ou do corpo, nesse caso, se refere a um ser que está sempre exposto a forças articuladas: por outros sujeitos, pelas normas, pela linguagem, pelo desejo, pelas organizações sociais e políticas que produzem, historicamente, mais precariedade para alguns sujeitos e menos para outros (BUTLER, 2016b).

Nas ocupações, quando a sexualidade, o gênero e o corpo se tornam demanda ou necessidade de reivindicação de direito ou de novos modos de viver uma vida vivível e visível, a ação resultante se torna política, pois move-se da esfera privada para a pública. Esse direito reivindicado que leva as/os estudantes de corporalidades,

gêneros e sexualidades dissidentes ao agir político de “aparecer” na escola não é aquele que já possuem, mas o direito proibido desses corpos precários e abjetos de se tornarem visíveis no território escolar.

Quero destacar aqui a contradição performativa dos corpos nas ocupações, “aparecendo” em um contexto que se é privado de aparecer, em uma afirmação linguística de um corpo que não pode “existir”. Butler insere a política do reconhecimento no conceito de contradição performativa, ressignificando a noção desenvolvida pelo filósofo Jürgen Habermas para fundamentar a racionalidade comunicativa e o exercício da crítica filosófica em sua Teoria da Ação Comunicativa. Para Habermas, contradição performativa pode ser descrita como a contradição no ato de fala, entre o que é dito e o como é dito; para ele, uma prática a ser evitada e não apoiada (Luiz REPA, 2009).

Contudo, Butler resgata o conceito para refletir justamente sobre a sua possibilidade e a relação entre performatividade e reivindicação de direitos. Assim, Butler desenvolve a noção de performatividade na perspectiva política de Hannah Arendt, a qual não se atentava para as formas como o espaço age sobre os sujeitos e influencia a ação política. Ademais, Butler estabelece o rompimento (e a própria contradição performativa) entre o corpo que aparece publicamente e o corpo do domínio privado (o corpo da mulher, os corpos LGBTI+, o corpo negro, o corpo da criança, o corpo sexual etc.).

Para ilustrar a contradição performativa, Butler cita o acontecimento da reivindicação de imigrantes ilegais latinas/os para serem legalizadas/os, o qual foi realizado nos Estados Unidos em 2006. Na ocasião, imigrantes ilegais cantaram na rua o hino estadunidense em espanhol, ato proibido no governo de George W. Bush. Assim, os sujeitos colocaram em ação uma assembleia pública proibida pela legislação, sugerindo, portanto, que a insurgência daquelas pessoas simbolizasse uma contradição performativa, não apenas em relação à situação de cantar o hino em outro idioma, mas de usarem a rua como um lugar de assembleia de corpos que são explicitamente proibidos pela lei, mas que demandam o reconhecimento e o direito de aparecer (Judith BUTLER; Gayatri SPIVAK, 2009).

Em *Problemas de Gênero*, Butler (2016a) comenta como mulheres e pessoas LGBTI+ não podem, por exemplo, assumir o lugar de sujeito falante em meio a um sistema corporal e linguístico da cis-heterossexualidade masculina compulsória. No qual, tais corpos são privados da possibilidade de fala e os atos discursivos repetidos

desse sistema se tornam consolidados para, finalmente, virarem instituições reguladas e regulatórias. Assim, o simples ato de falar ou aparecer de pessoas dissidentes, nesse contexto no qual o discurso ou o “aparecimento” não poderia ser bem-vindo, constitui uma contradição performativa.

Em outras palavras, a contradição performativa, consonante à noção butleriana e arendtiana, é a materialidade abjeta em performatividade pública, logo política. Além de uma possibilidade de exposição das limitações regulatórias e das condições precárias que promovem a inteligibilidade de corporalidades e experiências dissidentes, e de reivindicações de direitos. Assim, Butler reflete sobre a relação entre linguagem, performatividade e direito:

Uma vez que deixemos de lado o ponto de vista que afirma que nenhuma posição política pode se basear em uma contradição performativa, e admitimos a função performativa como uma reivindicação e um ato cujos efeitos se abrem no tempo, então podemos considerar a tese oposta, isto é, que não pode haver mudança política radical sem contradição performativa. Exercer a liberdade e afirmar a igualdade em relação a uma autoridade que exclui ambas é demonstrar como a liberdade e a igualdade podem e devem ir mais além de sua articulação existente. A contradição deve ser apoiada, exposta e elaborada para converter-se em algo novo (BUTLER; SPIVAK, 2009, p. 89, tradução minha).

Portanto, a partir dessa compreensão, observo o exercício da contradição performativa dos corpos de estudantes em assembleia pública nas escolas ocupadas, quando de corpos dóceis e disciplinados do cotidiano tradicional escolar passam a corpos insurgentes e em condição precária que “tomam” a escola, destacando a subversão política diante das autoridades e da lei, no sentido de ocupar um prédio público contra as mudanças curriculares da educação.

Além disso, entram em contradição performativa quando assumem que o protagonismo e a organização do movimento de ocupação são de meninas/mulheres ao lado de LGBTI+, acrescentando às pautas inaugurais do movimento questões entrelaçadas às subjetividades das/os estudantes que estão na escola (como o gênero, a diversidade sexual, o feminismo, o combate ao machismo e ao racismo etc.). E colocam em dúvida a noção da universalidade de corpos e da homogeneidade de experiências das sexualidades e de gênero na escola quando recorrerem à estratégia política e performativa da identidade. Ou seja, ações performativas

contraditórias, pois tornam públicas questões “proibidas”, “excluídas”, que antes eram restritas à esfera social ou até mesmo à privada.

As/Os estudantes ainda pressupõem o direito para o exercício de assembleia pública na escola, afirmando a contradição política como condição para o exercício de uma política insurgente e radical baseada em performatividade incorporada e não apenas em atos discursivos. E, por fim, observo que as/os estudantes expuseram não só os limites regulatórios dos grupos inteligíveis do direito de aparecer como apresentaram transformações de si, das/os outras/os, da escola, isto é, convertem suas contradições em mudanças, em novos modos de viver, de se relacionar e de aparecer.

É possível que os corpos e corporalidades dissidentes, ao reivindicarem o direito de aparecer na escola, ocupando-a e exercendo efeitos contraditórios às leis, às autoridades, aos regulamentos escolares, não tinham outra opção que não fosse a contradição performativa para lutar por uma educação mais inclusiva e como forma de resistência com as pautas pelas quais lutavam.

Uma manifestação de resistência, discursiva e incorporada, plural e política, sem legitimidade legal, mas baseada em demandas de liberdade de aparecer das corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes, produzindo como efeito a deformação da linguagem, da aparência e das reivindicações cis-heterodominantes, posto que quem toma a escola e aparece na ocupação não o pode fazer, nem os corpos e nem a ação. Butler (2018a) não pensa a resistência como um novo projeto político. Para ela, a resistência seriam os corpos, que mesmo abjetos e proibidos, continuam demandando direitos e insistem nisso, colocando seus corpos para aparecer, mesmo em contradição.

Butler (re)constrói o espaço de “aparecer” em reconceitualização de Hannah Arendt, com uma crítica à recusa de Arendt em admitir que o “ato de aparecer” e o espaço da aparência são invariavelmente corporais. Arendt considerava que a ação e o discurso (as palavras) criavam um espaço entre os sujeitos (homens) capaz de situarem-se em qualquer tempo e lugar (ARENDT, 2010). Assim, a filósofa coloca o “aparecimento” na distinção entre o domínio privado e público, pois o espaço da aparência só poderia existir quando os homens se reunissem na modalidade do discurso e da ação e, portanto, precedendo a constituição e organização do espaço público (ARENDT, 2010).

Ainda para Arendt, a existência corporal é relegada ao espaço privado, isto é, à mulher, à criança; e o espaço da aparência é sempre audível e visível, portanto, público e masculino. Já para Butler, o corpo constitui o político, logo, também é destinado ao espaço público, pois a aparência pública tem uma natureza corporal, portanto, performática e nem sempre sonora, com palavras faladas, mas, algumas vezes, pode se caracterizar em atos de silêncio (BUTLER, 2018a).

Para Arendt (2010), o espaço de aparência é aquele que existe potencialmente, mas não inevitavelmente e nem para sempre, isto é, se manifestará apenas diante de condições para sua existência, podendo ocorrer ou não. Nele, todo sujeito deve aparecer para as/os outras/os, precisam ver e serem vistas/os, agindo para garantir a visibilidade. Esse espaço imprevisível, que pode ser em qualquer lugar e se manifestar em qualquer momento, passa a existir na pluralidade de sujeitos, quando se reúnem em discurso e ação. Portanto, sua constituição é uma “obra do homem”, não natural e formalizada sob o domínio público, e sob várias formas de governo e organização desse domínio (ARENDR, 2010).

A peculiaridade de não ser permanente e de nenhum sujeito poder viver sempre nesse espaço, de acordo com Arendt (2010), corrobora com o reconhecimento das ocupações secundaristas, na sua efemeridade e transitoriedade, de constituir-se um espaço da aparência para corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes. Não só por produzirem um espaço em que os sujeitos aparecem umas/uns às/aos outras/os, mas por aproveitarem o estabelecimento desse espaço para criar, mostrar e/ou denunciar suas precariedades, vulnerabilidades e resistência.

No meu dia-a-dia escutar comentários indesejados e ser excluída socialmente era algo normal e eu aceitava. Não que eu achasse certo, mas eu tinha medo de como as pessoas reagissem ou o que elas pensariam de mim. Ano passado com o movimento das ocupas (pela luta contra a reforma do ensino médio e o congelamento das verbas na educação e saúde) eu conheci um lugar onde o preconceito e discriminação era inaceitável. Lá eu conheci os meus direitos como cidadã e eu não tinha medo de ser quem eu sou. E principalmente foi onde eu usava o banheiro feminino sem MEDO. Ser Trans e lutar pelos seus direitos e pela educação, foi algo que me inspirou a continuar minha luta e me aceitar a cada dia mais. Agora quando eu escuto algo na rua, eu realmente não me importo e sei que meu tempo não inclui me relacionar com pessoas transfóbicas e machistas. Sempre levarei em meu peito a luta das mulheres pela qual eu admiro e respeito muito. Me chame de Joana (Narrativa de Joana publicada em PRATES, *et. al.*, 2017, p. 21).

Trago novamente essa narrativa de Joana (já citada no subcapítulo 4.1.4 *Banheiros e a cis-heterorregulação*), que lembra uma passagem em *Notas para uma Teoria Performativa de Assembleia*, na qual Butler (2018a) comenta que quando uma pessoa transexual caminha nas ruas ou entra em algum estabelecimento, perpassa uma questão sobre se esse direito pode ser exercido por um sujeito sozinho. Em alguns espaços, esse direito pode ser praticado individualmente; o problema é que, usualmente, ficam condicionados a espaços culturais, temáticos e em conformidade com a categoria social; locais, portanto, onde se é aceita/o. Nem mesmo a escola, ou principalmente ela, não é um local seguro e protegido, não é um local onde pessoas em precariedade possam exercer o direito de aparecer.

Contudo, se e quando o direito de caminhar sozinha/o cotidianamente em todos os espaços, em segurança e sem medo das violências, for possível, é porque uma coletividade apoiou esse direito e passou a exercê-lo também, mesmo não dividindo fisicamente o momento (BUTLER, 2018a).

Cada “eu” traz o “nós” junto quando ele ou ela entra ou sai por essa porta, vendo-se em um ambiente fechado desprotegido ou exposto lá fora nas ruas. Podemos dizer que existe um grupo, se não uma aliança, andando ali também, estejam eles ou não à vista (BUTLER, 2018a, p. 59).

Nas assembleias ou reuniões públicas nas ruas, as ações orquestradas e coletivas envolvem grupos, alianças ou comunidades que encenam e performam uma ideia de “igualdade”, “liberdade” e “justiça”, diferenciando-se daquelas que são opostas à reivindicação. “O ‘eu’ é assim ao mesmo tempo o ‘nós’, sem estar fundido em uma unidade impossível” (BUTLER, 2018a, p. 59).

A unidade ou o universalismo que Butler questiona em seus trabalhos, especialmente em *Problemas de Gênero* (2016a), no qual critica a universalidade e a figura *una* do sujeito do feminismo, é resgatada aqui justamente porque a performatividade plural busca produzir críticas à ideia de aparecimento, expondo o paradoxo pelo qual acontece a busca de uma universalidade no direito de aparecer. As questões sobre a esfera do aparecimento são necessárias para a crítica das várias formas de poder que constituem o aparecer; e, por isso, são relevantes alianças entre os sujeitos ininteligíveis – os sujeitos em condição precária – para construir novas possibilidades de aparecimento (BUTLER, 2018a).

Esse direito de aparecer, representado simbolicamente pelo “caminhar pelas ruas” ou mesmo no aparecimento dos corpos dissidentes na escola e mais especialmente na ocupação, é atravessado pela categoria social, que no caso das pessoas LGBTI+, negras/os, mulheres, pessoas com deficiência etc., expressa o jeito de andar e a caminhada particular (BUTLER, 2018a). Então, se há algum tipo de violência, ela tem como alvo o sujeito e a categoria social concomitantemente (a pessoa transexual, negra, pobre, com deficiência, um casal de lésbicas etc.) (BUTLER, 2018a). É assim que Butler nos diz que se pode chamar de performativo tanto esse exercício marcado pela(s) categoria(s) social(is) e pela performatividade de gênero, como a ação política incorporada pelo direito de aparecer.

Mesmo com efeitos diferentes, percebo que as esferas de poder, ao atravessarem o corpo abjeto, fazem dele privado de aparecer no cotidiano da escola e, portanto, marginalizado e/ou oculto das práticas escolares, em um certo tipo de exílio social. Por outro lado, a narrativa a seguir corrobora com a ideia de que esse corpo transgressor pode, em algum momento, receber uma certa visibilidade. Muitas vezes é uma visibilidade negativa ou contestadora sobre a própria condição da/o estudante, anulando sua identidade e disciplinando-a/o a seguir as normas de gênero (cis-heterossexuais).

Nessa ocupação aprendi e vivi muitas coisas que dificilmente viveria na minha rotina escolar. Lá aprendi a lidar com diferentes personalidades, nunca fui tão respeitado antes. Sou trans não binário com expressão de gênero masculina, então, por exemplo, na aula de educação física a prof dividiu os meninos e meninas e eu não sabia onde ficar (Narrativa de Lu Ilhê publicada em SCHMIDT; DIVARDIM; SOBANSKI, 2016, p. 57).

Assim como os banheiros, as aulas de Educação Física, como descreve o estudante na sua narrativa, representam uma das dificuldades de permanência das pessoas transexuais na escola. Em sua pesquisa, Dayana Brunetto C. dos Santos (2010) também analisa as narrativas sobre memórias descontentes em relação às experiências das aulas de Educação Física na infância e adolescência de mulheres transexuais, visto que as marcações nessa disciplina abarcam vias biológicas e cromossômicas. Os discursos em relação à constituição da identidade de gênero são mais explícitos e evidentes nas aulas de Educação Física, especialmente pela proximidade dessa disciplina com a Biologia e a manutenção da saúde, da higiene e

do corpo saudável, acionando argumentos biológicos para a divisão das turmas em meninas-meninos (LOURO, 2014).

O gênero, para Butler, se constrói por meio de atos de imitação e repetição com o objetivo de encontrar uma conformidade a uma referência; é induzido por normas (binárias) que obrigam o sujeito a escolher entre um e outro (BUTLER, 2018a)¹¹⁰.

Embora o gênero seja uma representação e, portanto, performativo, nem sempre a representação está em conformidade com algumas normas; há a possibilidade de “errar” a representação de um gênero (BUTLER, 2018a). Assim, conforme a narrativa anterior, Lu Ìlhè, estudante de uma escola de região não central de Curitiba/PR, se identifica como estudante trans não binário, isto é, não se identifica com o binarismo de gênero mulher/homem. Mas, na narrativa, quando Lu Ìlhè fala da sua expressão de gênero masculina, está discorrendo sobre sua performance de gênero, a qual se constitui como um conjunto de manifestações externas, podendo ser expressas através do nome, pronomes, vestimentas, corte de cabelo, comportamento, voz ou outras características corporais, como tatuagens, pelos, adornos, unhas pintadas, maquiagem etc. (GLAAD, 2016).

As expressões ou performances de gênero podem ser modificadas histórica e socialmente, dependendo do contexto, da sociedade e da cultura. Via de regra, uma sociedade cis-heteronormativa faz a leitura das expressões de gênero sob os padrões regulatórios vigentes da masculinidade e da feminilidade, e dentro do sistema da coerência sexo-gênero-desejo-corpo cis-heterossexual. Vale ressaltar que a expressão de gênero nem sempre corresponde ao designado quando nasceu ou ao que a pessoa se identifica, uma vez que a performance de gênero pode se dar em qualquer corpo.

Portanto, o gênero como performance está desconectado da ideia de que cada corpo é inscrito por um único gênero. Para Butler (2016a), a estilização do corpo (pronomes, nomes, atos, gestos, movimentos, desejos, estilos corporais) causa o efeito ilusório de um corpo permanentemente marcado e organizado pelo gênero, corpo esse que, afinal, é uma superfície politicamente regulada.

¹¹⁰ Para Butler, há momentos em que o gênero é escolhido, como por exemplo no meio jurídico, no momento de solicitar a mudança de gênero nos documentos. Nessa ocasião, a escolha é legal, e política, pelo reconhecimento do gênero que se identifica. Mas a filósofa reitera que há pessoas que sentem o gênero como parte inalterável de sua identidade e afirmam que não o escolheram, mas é o que são. Ver mais em: Judith Butler para a *Magazine Le Vent se Lève* (2019): <https://bit.ly/37NbtKv>. Acesso em: 15 dez. 2019.

O “aparecimento” do gênero é confundido com um sinal de sua verdade intrínseca ao sujeito, isso porque o gênero é fabricado por normas regulatórias e obrigatórias que exigem tornar-se um gênero ou outro (em um enquadramento binário) (BUTLER, 2018a). Dessa forma, a situação narrada por Lu Ìlhè sobre a divisão de filas nas aulas de Educação Física remete à ação de reconhecimento de um gênero estar envolvida ao reconhecimento de uma conformidade corporal da norma ideal (BUTLER, 2018a). Sendo assim, Lu Ìlhè traz a confusão, a inconsistência e a complexidade para essa norma, escancarando os limites do gênero. Mas que, durante as ocupações, relata ter sido respeitado como nunca fora nas aulas de Educação Física.

Butler (2018a) relembra que ninguém deveria ser criminalizada/o, punida/o, excluída/o pela sua apresentação de gênero; e que ninguém deveria viver sob uma vida precária por efeito da sua performatividade de gênero. No entanto, o gênero, além de uma estratégia de sobrevivência (BUTLER, 2018b), é também uma representação que envolve punição, isto é, quem não performa o gênero no *modus operandi* cis-heteronormativo na sociedade é frequentemente punida/o de alguma forma.

O gênero é entendido como estratégia cotidiana por meio da qual movimentos e gestos corporais e encenações de várias formas constituem uma ilusão de um “eu” generificado permanente (BUTLER, 2018b, 2016a). Portanto, é performativo, pois é um tipo de representação que, por vezes, é confundido com um sinal de verdade interna, natural e essencial. Butler sugere o termo “estratégia”, pois se torna mais apropriado, considerando que é uma estratégia de sobrevivência nas situações coercitivas, quando a performatividade de gênero ocorre de várias formas (BUTLER, 2018b).

Todo sujeito é obrigado a representar o gênero que lhe foi designado e, inconscientemente, um conjunto de fantasias são disseminadas por meio de inúmeras interpelações (BUTLER, 2018a). A construção do gênero faz com que as pessoas o tornem ficcional, mas também que passem a acreditar que ela é “necessária” e “natural”. Dessa maneira, as possibilidades sociais, históricas e culturais, materializadas nas mais diversas corporalidades, não passam de ficções culturais controladas e reguladas por diferentes formas de punições, camufladas e incorporadas pela coerção (BUTLER, 2018b). Quando Butler formulou a teoria da performatividade de gênero, o objetivo era “precisamente relaxar o domínio coercitivo das normas sobre a vida generificada – o que não é o mesmo que transcender ou

abolir todas as normas – com a finalidade de viver uma vida mais vivível” (BUTLER, 2018a, p. 40).

Para Berenice Bento (2011), a materialização corporal em termos de comportamentos e modos de “ser” normativos gera hierarquia e exclusão, pois essas formas são capazes de produzir verdades sobre expressões relacionadas ao gênero e, portanto, consideram algumas originais e válidas, outras falsas. Em outras palavras, a materialidade dos corpos como atos performativos é regulada pelo ideal “branco-hétero-cis-urbano-rico-magro-saudável-adulto”.

Portanto, sujeitos ininteligíveis, que não se ajustam às idealizações e às expressões-verdades, sofrem um tipo de exílio – ou marginalização – e uma “morte em vida”, diferente dos sujeitos inteligíveis de corpos que seguem a lógica vagina–mulher–feminilidade e pênis–homem–masculinidade (BENTO, 2011). Em qualquer experiência alheia a esse sistema, o corpo terá sua desviante e abjeta sexualidade ou identificação colocada sob controle, vigilância, disciplinamento, regulação, patologização, medicalização.

É preciso reconhecer e considerar, contudo, que os corpos inteligíveis que seguem esse sistema lógico também são alvos de práticas disciplinares e de biopolíticas, embora de formas distintas dos corpos “desviantes”. Para Foucault (2015), o poder disciplinador instaura o controle e a vigilância da sexualidade como uma “perseguição” aos corpos. Assim, a sexualidade torna-se objeto de análise e preocupação, um alvo que ao mesmo tempo produz a intensificação dos desejos pelo próprio corpo.

As formas incorporadas de aparição pública criam uma relação entre os corpos, de modo que se distanciam do individual para “o corpo com outros corpos em uma zona visível” (BUTLER, 2018a, p. 15), ou seja, não é “este corpo”, mas “estes corpos” que requerem ou demandam; afinal, mesmo individualmente, os corpos já estão numa política de coalizão e aliança. Entretanto, as lutas, lembra Butler (2018a), são desencadeadas por corpos abjetos, proibidos ou desincorporados, ou seja, corpos tidos como não sujeitos, que já estão em precariedade social, étnico-racial, sexual, de gênero, de aparência física, entre outros.

A aparição dos corpos em espaços onde não deveriam aparecer afirma as demandas por reconhecimento e valorização desses corpos proibidos e precários. O aparecimento público os obriga a instaurarem realidades que Butler prefere chamar de performatividade política, a qual é semelhante, mas ao mesmo tempo inversa, à

performatividade de gênero. Esta, sempre incorporada, em razão do sujeito não nascer neutro, contingente, todavia é involuntária, pois a performance se orienta socialmente pela cis-heteronormatividade, pelo dispositivo sexual. Há, portanto, um elemento heterônomo na definição da performatividade de gênero, visto que ela está orientada por padrões normativos que precedem e são exteriores ao sujeito; ao passo em que a performatividade política requer atos não coercitivos dos sujeitos que se engajam na ação política coletiva.

Por um lado, a performatividade de gênero é sempre incorporada (ela institui como deve ser o corpo da mulher ou do homem, a partir de sinais considerados naturais e inerentes – quem será inteligível ou ininteligível, abjeto ou normal etc.) e involuntária, atribuída cultural e socialmente. Já a performatividade política é inversa. O sujeito escolhe participar da assembleia ou aparecer e apenas posteriormente as ações performativas passam a ser involuntárias, pois o corpo passa a ser incorporado às alianças e coalizões (BUTLER, 2018a).

As/os estudantes escolheram ocupar a escola e participar daquele espaço político; escolheram aparecer – no sentido de exercer seu direito de aparecer, o qual estava até então privado, embora haja corpos que se engajem de outras formas e não podem/querem aparecer ali. Algumas vezes, para existir e se exercer o direito de aparecer, sobretudo aos corpos inelegíveis, são necessárias alianças, envolvendo performatividade plural de elegibilidade que não existia antes (BUTLER, 2018a). As alianças nas ocupações serão abordadas no subcapítulo 4.3.1 *Coalizões e alianças com base na precariedade*.

4.3 UMA NOVA FAMÍLIA: ALIANÇAS POLÍTICO-AFETIVAS NAS OCUPAÇÕES

A partir da experiência do aparecimento de corpos abjetos e proibidos de exercer o direito de se tornarem visíveis até então, surge nesse período efêmero de ocupações de escolas o efeito performativo de uma nova *aliança político-afetiva*, chamado por elas/es de “família”, de “comunidade” ou ainda de “irmandade”. Não foram necessariamente relações de amor, mais de cuidado e, certamente, constituíram uma ética da convivência entre as/os estudantes que estavam ali, cuja maioria não se conhecia e não possuía traços de familiaridade. Essas relações,

quando ocorrem, são motivadas pela precariedade que nos obriga a viver socialmente, dependente e expostas/os àquelas/es que conhecemos, mas também àquelas/es que conhecemos superficialmente ou desconhecemos totalmente (BUTLER, 2016b).

Portanto, optei aqui por não trazer as tradicionais teorias conceituais de família, pois o que proponho neste capítulo é pensar uma noção de família outra, inexistente *a priori*, apresentada por quem a viveu, pelas/os estudantes ocupantes das escolas. Desse modo, família se torna mais um ponto de vista, de acordo com Cynthia Andersen Sarti (2004).

Início a análise chamando de “nova família” por dois motivos: a) ela não existia previamente às ocupações, portanto, é novidade dentro do contexto efêmero das escolas; e b) para provocar um estranhamento ao conceito e uma ruptura à noção de família resgatada e manifestada por todo o país, sobretudo no cenário da alta política, como detalho mais à frente.

Nesse caso, a configuração da família originada nas ocupações é diferente do tradicional arranjo ocidental, como um produto unitário da reprodução biológica (pai, mãe e filhas/os). Nas ocupações, os sujeitos desse novo núcleo familiar não se conheciam ou se conheciam pouco, são adolescentes, são corporalidades e experiências plurais, é quantitativamente muito numeroso para uma família e não eram designados papéis hierárquicos formais, em uma tentativa de experimentar uma certa “horizontalidade” nas relações, na medida do possível.

Embora eu empregue no singular, assim como no cenário político, nos discursos e nos documentos de lei, me diferencio do uso deles porque a noção de família é distinta, como explico mais à frente. E, na prática das ocupações, a singularidade da família ficou apenas no termo, uma vez que as relações entre as/os estudantes eram de corporalidades e experiências múltiplas e intensamente plurais.

Além disso, cada família se constrói a partir do que escuta sobre si e dos discursos externos internalizados, mas sendo capaz de produzir discursos sobre si mesma que também contém sua própria elaboração e subjetividade (SARTI, 2004). Desse modo, mesmo que falassem em família no singular, e mesmo que tenham nomeado seus vínculos dessa forma ou de outra, as/os estudantes produziram algo próprio a partir delas/es mesmas/os, como veremos nas narrativas.

No discurso de estudantes de uma escola no Centro de Curitiba/PR, entrevistada/o no dia 02 de novembro de 2016, relatam sobre o novo efeito não existir anteriormente:

Aqui a gente não tem nem Grêmio... Antes da ocupação éramos um colégio bem desunido. Agora que a gente tá começando a se unir, começando alguma coisa. (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Aqui dentro, pelo menos, nós viramos uma família. (Entrevistado João Nery, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Esse efeito chamado de família surge nas ocupações em um período em que fora da escola, mas ainda paralelamente à educação, se intensificou a presença da expressão “família” nos discursos de vereadoras/es e deputadas/os estaduais e federais, especialmente em ocasiões como a votação dos Planos de Educação Municipais, Estaduais e Nacional, votação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff (PT), entre outros acontecimentos relacionados entre 2014 e 2016.

No contexto dos Planos de Educação, a família (no singular) marca as justificativas de retirada dos termos gênero e orientação sexual do Plano Municipal de Educação de Curitiba/PR (SILVA, 2017) e Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná (MOTTIN, 2019). Assim, a ideia dos valores morais da família é incorporada aos textos das leis sob o discurso de valorização como uma das agências de socialização e de responsabilidade pela educação das/os filhas/os, e também sob a proteção da constituição da família – preservação da família “natural”, aquela consagrada no matrimônio cristão e no arranjo pai, mãe e filhas/os –, nada para além disso.

Essa noção de família se aproxima muito da sua gênese constitutiva no interior do espaço familiar burguês, na qual o sucesso da educação das/os filhas/os, tanto intelectual, moral ou física, dependia da aliança produzida nessa reorganização familiar do início do século XX (CÉSAR, 1998). Em sua Aula de 5 de março de 1975, Foucault (2002) reflete sobre a origem da família moderna e de um corpo familiar a partir do final do século XIX, constituída sob os discursos preventivos e interditos em relação ao sexo, sobretudo à masturbação e à sintomalogia do prazer, numa vontade de saber.

O espaço da família deve ser um espaço de vigilância contínua. Na hora do banho, de deitar, de acordar, durante o sono, as crianças devem ser vigiadas. Em torno das crianças, em suas roupas, em seu corpo, os pais devem estar à espreita. O corpo da criança deve ser objeto da sua atenção permanente. E a primeira preocupação do adulto. Esse corpo deve ser lido pelos pais como um brasão ou como o campo dos indícios possíveis da masturbação (FOUCAULT, 2002, p. 309).

Nesse caso, a diretriz dessa reorganização e de uma nova ética da família está inscrita na masturbação, com registros não na imoralidade, mas na doença (FOUCAULT, 2002). O conceito de família, nesse caso, está atrelado ao poder e aos saberes médicos, que se inserem e passam a fazer parte da família. Portanto, a nova família, esta família moderna, é caracterizada como afetiva e sexual, mas ao mesmo tempo uma família medicalizada (FOUCAULT, 2002).

É possível supor que o efeito de uma nova “família” no movimento de ocupações escolares apresenta uma prática familiar desconstruída do arranjo tradicional (pai, mãe e filhas/os), menos pautada na diretriz da ética médica e moral, e também menos como um espaço de vigilância contínua. É o que aponta a narrativa de um estudante de ocupação em São José dos Pinhás/PR:

Mas agora não, não tem mais comitê. Porque não tem mais tanta gente na ocupação. [...] A gente já sabe a nossa responsabilidade. [...] E agora a gente já é tipo família. Não tem mais isso de ter que ter ordem certa. Não, cara. Vê que tá sujo, vai lá e faz. (Narrativa de estudante publicada em FERMINO; RIBEIRO, 2019, p. 209).

Conforme a narrativa, quando as/os estudantes passaram a produzir o sentido de família nas ocupações (mas, uma nova família), a distribuição de atividades e tarefas passou a se dar de forma mais orgânica e menos coordenada por comissões (comitês), criadas no início do movimento. Essa característica também apareceu a partir da metade para o final do movimento das ocupações, já que o número de estudantes presentes nas escolas havia diminuído.

Já em outra escola da região central de Curitiba/PR, outra nomenclatura aparece para o sentido dessa aliança político-afetiva. O estudante entrevistado explica que a relação entre os sujeitos que ocupavam aquele espaço era a de um vínculo político-comunitário, no sentido de um agrupamento que produzia relações plurais, sociabilidades, amizades e discursos democráticos entre as/os estudantes e entre elas/es com suas alianças.

O que a gente determinou é que aqui dentro a gente não é amigo, não é nada. A gente é uma comunidade... (Entrevistado Jean Wyllys¹¹¹, 18 de outubro de 2019, [sic]).

A formulação do conceito de comunidades plurais (André DUARTE, 2011; André DUARTE; Maria Rita de Assis CÉSAR, 2012), atravessado pelos pensamentos ético-políticos de Michel Foucault e Hannah Arendt, pode dar embasamento para compreender a produção da ideia de comunidade na narrativa do estudante. Ao pensar a comunidade no plural, podemos também

[...] pensar as práticas ético-políticas de uma estética da existência contemporânea, marcadas pela enunciação de um discurso público, verdadeiro e corajoso, e pela invenção de novas formas de vida e de amizade entre os agentes (DUARTE; CÉSAR, 2012, p. 156).

Nesse caso, as comunidades plurais equivalem a espaços políticos comuns, mas alternativos às instituições democráticas tradicionais; o estar-junto dos sujeitos políticos não isolados, mas organizados (DUARTE, 2011; DUARTE; CÉSAR, 2012) em performatividade política incorporada, vocalizada ou não, mas certamente com atos e práticas políticas envolvendo o corpo. Uma forma estabelecida muito comum de se observar em movimentos sociais contemporâneos de menor resgate à identidade, tais com Marcha das Vadias e outros de inspiração *queer*.

Dessa forma, promovem o pensar e consideram o compartilhamento de novos modos de vida, em desencontro às experiências hegemônicas da vida social e política (DUARTE; CÉSAR, 2012). Tais comunidades plurais se constituem a partir de um vínculo político-comunitário não essencialista e menos definido pela atribuição de marcações sociais comuns aos sujeitos envolvidos, mas apenas estrategicamente, isto é, uma articulação não tão identitária entre vida e política e também menos centrada na figura do sujeito de direito (DUARTE, 2011; DUARTE; CÉSAR, 2012).

Observo aproximações da teoria proposta pela autora e pelo autor com as ocupações enquanto vínculos comunitários plurais, os quais possibilitam o pensar das práticas ético-políticas a partir de discursos públicos incorporados definidos, sobretudo, pelo efeito de novos modos de viver. Tais modos, por sua vez, são

¹¹¹ Jean Wyllys (1974) é um jornalista brasileiro, gay, professor e foi deputado federal pelo PSOL. Durante seu mandato, foi uma importante figura na luta pelos direitos humanos, sobretudo os direitos da população LGBTI+.

compartilhados *entre* os sujeitos (DUARTE, 2011), independente de suas marcações sociais e das diferenças, se constituindo em “relações intensas que não se pareçam com nenhuma daquelas que são institucionalizadas”, isto é, esses novos modos de vida dão lugar “a uma cultura e a uma ética” inexistente *a priori* e, talvez, com particularidades do movimento de ocupação (FOUCAULT, 1981a, p. 03).

Além disso, esses novos modos de viver e de se relacionar estão caracterizados pelas relações de amizade inventadas, estabelecidas, multiplicadas *entre* as/os estudantes agrupadas/os na escola. Vínculos afetivos, em sua maioria originados nesse momento efêmero, como uma forma de resistência política contemporânea de permanecer, existir e de se relacionar naquele espaço-tempo, como apresenta a narrativa da estudante de uma escola no Centro de Curitiba/PR, no dia 18 de outubro de 2016:

Eu e a Maria Lacerda de Moura¹¹² não éramos amigas. A gente era da mesma chapa do Grêmio, mas não era amigas assim. Mas, em quatro dias ((de ocupação)) a gente tá muito próxima e a gente tem uma confiança muito grande. (Entrevistada Bertha Lutz¹¹³, 18 de outubro de 2016, [sic]).

A outra estudante da mesma escola relata, em sentido semelhante, que a relação de amizade, que até existia antes da ocupação, experimentou um estreitamento ao conviver na nova escola:

É tudo muito intenso, tudo muito intenso. Nosso convívio tá sendo muito intenso. Então, tipo assim, vamos supor, eu e o Fred¹¹⁴ estudamos na mesma sala todo dia; a gente é muito amigo, mas nunca imaginei que podia ser tão íntima dele. Tipo, eu achei que já era íntima dele, mas na ocupação eu tô vendo o que é ser íntima. (Entrevistada Maria Lacerda de Moura, 18 de outubro de 2016, [sic]).

Na mesma entrevista, um estudante do Ensino Médio Técnico da UTFPR, Campus Curitiba/PR, que havia ocupado a reitoria da sua Universidade alguns meses antes em protesto contra o fechamento do curso técnico, e que esteve apoiando

¹¹² Nome fictício da estudante, também entrevistada na investigação.

¹¹³ *Bertha Lutz* (1894 – 1976) foi uma bióloga brasileira, primeira cientista servidora pública e deputada federal. Foi também uma expressiva figura para o feminismo brasileiro do século XX, sendo uma das principais sufragistas do país.

¹¹⁴ Nome fictício para preservar a identidade do colega e da estudante entrevistada.

diretamente o movimento de ocupações da Terceira Onda, nomeia de “irmandade” esse efeito da aliança político-afetiva:

E têm ocupações que não vê isso. Tem galera que acaba não percebendo essa irmandade mesmo. Com o tempo, provavelmente, eles vão conseguir pegar isso. [...] E a ocupação realmente une muito as pessoas. Eu e uns amigos, agora a gente sai como amigo mesmo por causa da ocupação que a gente fez no semestre passado. Meio que a gente só se fala hoje porque a gente ocupou. Antes a gente não tinha contato. [...] E na ocupação a gente se aproximou mesmo. (Entrevistado Alan Turing¹¹⁵, 18 de outubro de 2019, [sic]).

A amizade também é valorizada por Foucault (1981a). Quando o autor fala sobre os modos de vida homossexual ressalta como o afeto, o carinho, a fidelidade e o companheirismo são elementos de tensão e de temor para a sociedade, com medo que se construam alianças, com medo que as pessoas sejam felizes e se amem.

A narrativa da estudante entrevistada no dia 02 de novembro de 2016, em uma ocupação no Centro de Curitiba/PR, sobre estar com a amiga e ter seu gesto afetivo e de amizade confundido com uma relação homossexual, aponta que a própria escola teme e fica perturbada com possíveis intensidades afetivas, embora a instituição seja constantemente atravessada por elas.

Por exemplo, aqui já aconteceu que uma amiga tava sentada no meu colo e a gente tava conversando e daí chegou uma professora e falou “ah, porque vocês ficam se pegando aqui”, e não tava acontecendo nada. Sendo que do outro lado da quadra tinha um casal hétero se beijando. (Entrevistada Audre Lorde, 02 de novembro de 2016, [sic], grifos meus).

Por um bom convívio entre quem ocupava, mas também para manter o corpo firme e saudável na permanência de ocupar a escola, a ética da convivência das ocupações foi construída nesse (novo) modo de vida baseado na amizade, no convívio afetivo-amoroso.

E a gente tá aqui desde sexta. E a gente já passou por situações de realmente passar estresse, de passar mal mesmo. Então, assim, a gente tá aprendendo a respeitar o outro, a escutar o outro. (Entrevistada Maria Lacerda de Moura, 18 de outubro de 2016, [sic]).

¹¹⁵ Alan Turing (1912 – 1957) foi um matemático britânico e cientista, sendo pioneiro nos estudos sobre ciências da computação e inteligência artificial, punido com castração química por ser gay.

As reflexões de Foucault (1981a) por um “modo de vida” diferente baseado na amizade e no cuidado interessa aqui para dar um sentido mais significativo em relação a essa prática de sociabilidade produzida nas ocupações. Um modo de vida, em termos foucaultianos, pode ser aquele partilhado por sujeitos diferentes, com interpelações distintas, plurais. Esse modo de vida pode produzir relações que não se pareçam com as que são institucionalizadas, portanto, pode oportunizar uma nova cultura e uma nova ética (FOUCAULT, 1981a).

A narrativa a seguir demonstra como, nesse (novo) modo de vida, as tramas afetivas foram intensas e criadoras de uma cultura de (auto)cuidado:

Ontem a gente teve estresse com o pessoal de fora da ocupação, que não queria a ocupação. Então, depois disso, que a gente conseguiu tirar eles do colégio, a gente começou a brincar entre si. Tava todo mundo estressado e alguém falou: “vamos brincar de pique esconde?”, “Vamos descontrair um pouco?”, “Vamos!”. Pronto, acabou o estresse. (Entrevistada Maria Lacerda de Moura, 18 de outubro de 2016, [sic]).

Que a gente só pensa nos deveres. Mas, assim, é bom descontrair um pouco... hoje mesmo peguei ali uma bola de vôlei, peguei um Uno, a gente se reúne, joga e tals... (Entrevistada Ellen Page¹¹⁶, 18 de outubro de 2019, [sic]).

As narrativas das estudantes trazem a ação do brincar, essa atividade lúdica tão relevante para o aprendizado e para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo das crianças e adolescentes (Lev S. VYGOTSKY, 1998). E também uma forma de continuar amadurecendo a criatividade, a cultura e a sociabilidade na/o adulta/o. As/Os estudantes, que passaram por um momento de intensas respostas físicas e emocionais desencadeadas pelas (novas) experiências políticas, notaram no brincar uma possibilidade de organizarem suas emoções e as relações entre elas/es mesmas/os.

Exercitaram a ação lúdica e conheceram uma forma de convivência e de estar juntas/os. A convivência nas ocupações permitiu a oportunidade para ver na/o colega de escola uma outra maneira de se relacionar, menos estabelecida pela competição das notas, ou pela humilhação, e mais pautada na solidariedade, pela tentativa de entender realidades e diferenças em comum.

¹¹⁶ *Ellen Page* (1987-), é uma atriz, diretora e produtora canadense, lésbica e ativista pelos direitos LGBTI+ pelo mundo.

Reflexões foucaultianas, especialmente os novos modos de existência e a prática de autotransformação do sujeito (da qual fala Foucault [1984] quando afirma que o exercício de si sobre si mesma/o procura se transformar e atingir um modo de ser), podem valorizar essas práticas das/os estudantes como indicativas de um novo jogo de políticas de amizades que puderam surgir instantaneamente e por um breve período de tempo.

Além disso, as/os estudantes resgataram na escola brincadeiras tradicionais, da cultura popular (como o pique-esconde e a bola de vôlei), em uma ação de autodesejo, sem imposição, e de sociabilização corporal, mesmo com as possibilidades tecno-comunicativas disponíveis contemporaneamente.

A aliança político-afetiva das ocupações foi um acontecimento histórico de (re)criar ou (re)produzir potencialidades relacionais e afetivas. Não tanto por um suposto aspecto intrínseco da ocupação (não se pode garantir que, de fato, uma reunião pública de corpos que nunca se viram antes terá como efeito uma ética da convivência harmoniosa). Mas, por atravessar os sujeitos envolvidos como uma ética do cuidado (de si de da/o outra/o) e por tangenciar o tecido social que constitui a própria escola, mesmo quando ela tenta proibir ou ocultar por meio da sua arquitetura ou demais disciplinas e biopolíticas de governo.

A narrativa da estudante a seguir toca em uma questão importante para as ocupações: as alianças e coalizões. Elas também caracterizaram esse efeito político-afetivo de família ou comunidade.

A gente aprendeu a confiar pra coisa séria e em quem a gente pode confiar só pra rolê. A gente tá vendo quem tá vindo aqui pra ajudar, quem não tá e quem a gente não pode confiar de jeito maneira. Então, tipo, é muito bonito isso. A gente perceber quem respeita a gente, quem tá com a gente. E dos outros colégios também. A galera vindo proteger a gente, vindo ajudar a gente. Tipo, a gente tá fazendo amigos na cidade inteira, de todas as idades, advogados, professores, estudantes de faculdade, estudante de outras ocupações, pais, tudo... Todo dia eu adiciono uns dez contatos novos no celular... (Entrevistada Maria Lacerda de Moura, 18 de outubro de 2016, [sic]).

Pessoas apoiadoras, pais, mães, responsáveis legais, advogadas/os, professoras/es, universitárias/os e estudantes de outras escolas compuseram esse núcleo familiar necessário para a permanência dos corpos em ocupação e resistência. Mas, não somente; o vínculo estabelecido, transformado, multiplicado, desconstruído serviu como proteção, como narra a estudante, e como possibilidade de criar e instituir

novas práticas de se relacionar, diferentes das que estavam acostumadas/os a estabelecer com as/os colegas de escola.

4.3.1 Coalizões e alianças com base na precariedade

Quando alguém diz que se identifica como mulher, podemos ter a convicção de que isso não é tudo sobre essa pessoa; o gênero não é um conceito que se esgota em si justamente porque ele se constitui de maneiras incoerentes e inconsistentes em diferentes contextos históricos, sociais e culturais (BUTLER, 2016a). Dessa forma, o gênero e a sexualidade estabelecem intersecções com outras esferas de poder a que pertence o sujeito. Essas esferas podem ser as marcações ou devires étnico-racial, geracional, de religiosidade, de classe social, de territorialidades, de deficiências e habilidades, entre outras.

Algumas das coalizões políticas entre corpos presentes nas ocupações escolares foram constituídas por esferas de poder e categorias sociais inter-relacionadas e articuladas que vão além do campo analítico e epistemológico das corporalidades, do gênero e das sexualidades.

Essas marcações e esferas inter-relacionadas podem ser chamadas também de processos transversais ou devires subjetivos, que se instauram por meio dos indivíduos e dos grupos sociais (Félix GATTARI; Suely ROLNIK, 1996), de categorias de articulação (Adriana PISCITELLI, 2008), entrelaçamentos de opressões (Patrícia Hill COLLINS, 2000), campos articulados da experiência (Anne MCCLINTOCK, 1995) ou interseccionalidades (Avtar BRAH, 2006; Kimberlé CRENSHAW, 1991).

As categorias transversais de poder e sociais são atravessadas pela precariedade que não constitui uma identidade, mas, sim, uma instância potente de produção de alianças e coalizões, até mesmo entre os sujeitos que não se reconhecem pertencentes às categorias (BUTLER, 2018a). Nesse caso, é possível que as precariedades sejam capazes de mostrar marcações talvez nunca vistas pelo sujeito, pelo coletivo ou pela/o outra/o. Na noção de coalizão, Butler (2002; 2016a; 2016b; 2018a) dialoga sobre diversos temas, desde os discursos de ódio às pessoas LGBTI+ e imigrantes, a situação das/os palestinas/os, a violência representada imagetivamente e a violência militar, entre outros grupos em precariedade.

O conceito de precariedade não surge nas obras da Butler com ou sobre o gênero, mas dentro de um contexto ético-político sobre a violência à população muçulmana, especialmente depois do 11 de setembro de 2001¹¹⁷. A precariedade é entendida como “condição politicamente induzida de vulnerabilidade” (BUTLER, 2018a, p. 41), exigindo ação político-performativa incorporada, plural e política para contê-la ou fazê-la “aparecer”¹¹⁸. A precariedade depende da organização das relações sociais e econômicas, envolvendo uma distribuição desigual da condição precária. Essa, por sua vez, designa a condição política de certas populações que sofrem de falhas sociais e econômicas mais do que outras, e são expostas diferentemente a violências, à falta de acesso a direitos básicos e até à morte (BUTLER, 2018a).

Os processos transversais e subjetivos dos sujeitos são perpassados pela precariedade, criando base para alianças, para uma “coalizão aberta”, que valorize as diferenças e que permita as múltiplas convergências e divergências que envolvem as identidades, em oposição às formas de violências (BUTLER, 2016a; 2016b). “Talvez as coalizões devam reconhecer suas contradições e agir deixando essas contradições intactas” (BUTLER, 2016a, p. 40). Isto é, tais coalizões e alianças não requerem concordância, pacificação ou universalidade em relação às questões de desejo, crença ou autoidentificação. Constituem muito mais um movimento capaz de abrigar diversos antagonismos entre suas/seus participantes, de modo que as diferenças sejam valorizadas a ponto de comporem uma política democrática (BUTLER, 2016b).

A política de coalizão de Butler supõe menos a identidade como premissa para uma assembleia em aliança ou coalizada e mais a precariedade comum aos sujeitos e, sobretudo, identidades abandonadas ou contingentes, mantendo-se as

¹¹⁷ Data em que quatro ataques, chamados de “terroristas”, aconteceram nos Estados Unidos. A organização fundamentalista islâmica Al-Qaeda assumiu o comando dos ataques.

¹¹⁸ Embora este trabalho não se proponha a aprofundar as traduções das palavras “precariedade” e “condição precária” das obras originais de Butler, vale assinalar que na obra *Quadros de Guerra: Quando a Vida é Passível de Luto?* (2016b, p. 42), precariedade está como uma “condição generalizada”, enquanto em *Corpos em Aliança e a Política das Ruas: Notas para uma Teoria Performativa de Assembleia* (2018a, p. 41), o mesmo conceito aparece como “condição politicamente induzida”. Em *Quadros de Guerra* (2016, tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha, Editora Civilização Brasileira), *precarity* é traduzido como “condição precária” e *precariousness* como “precariedade”. Já em *Corpos em Aliança e a Política das Ruas: Notas para uma Teoria Performativa de Assembleia* (2018, tradução de Fernanda Siqueira Miguens, Editora Civilização Brasileira), segundo a tradutora, *precarity/precariousness* são traduzidas de acordo com o contexto – “condição precária” para referir a uma condição universal de todo sujeito, e “precariedade” para mencionar aquilo que se dá de maneira induzida a grupos vulneráveis. Diante de tal diferença de tradução e conceitual, opto por utilizar a ideia de precariedade desta última obra.

divergências políticas e estruturais. Trata-se de pensar uma relação mais estética-política-expressiva entre os sujeitos, com movimentos diferentes, dimensões performáticas distintas e, conseqüentemente, mais preocupadas com os efeitos das ações performáticas do que com suas marcações restritas.

A política de coalizão, para Butler (2016a), prevê uma abordagem não fundacionista, isto é, em que a identidade não seja o fator nem de fragmentação e nem de unificação dos sujeitos representados por um coletivo, como o movimento social (André DUARTE; Maria Rita de Assis CÉSAR, 2019). Nesse caso, quando sujeitos de grupos em precariedade e em vulnerabilidade se unem, Butler defende que seja em torno de questões e pautas comuns, negando uma coalizão fechada em reconhecimentos identitários que acabam sendo inflexíveis e normativos.

Para Butler (2018a), as políticas de aliança e coalizão pós-identitárias (mas, não contrárias às identidades, vale ressaltar) se constituem como formas de associação que destacam a interdependência e o caráter relacional e de formação da subjetividade, isto é, são formas de ação que recusam as posições que se mantêm fechadas no interior de identidades definidas de maneira essencialista.

Além disso, Butler (2018a) quer dizer que as categorias sociais e identitárias atravessam nossos corpos sem que escolhamos, e algumas mais do que outras. Em outras palavras, isso significa que a precariedade é distribuída e atravessa corpos sempre de maneira desproporcional. Um exemplo é a diferença étnico-racial e de gênero ao examinar as estatísticas sobre mortalidade no Brasil: o aumento da taxa de feminicídios de mulheres, especialmente de mulheres negras mais do que de mulheres brancas. E também o aumento da violência contra pessoas LGBTI+¹¹⁹.

Mas não só a precariedade percorre as categorias identitárias e/ou os processos subjetivos, promovendo alianças políticas ou intersecções, como também a performatividade as perpassa. Butler (2018a) entende que a performatividade é uma maneira de agir a partir da precariedade e contra ela, já que, em algumas ocasiões, a questão não é ter antes o poder e depois ser capaz de agir; mas de agir politicamente, e na ação reivindicar o poder de aparecer por exemplo, especialmente em assembleias públicas e agrupamentos de pessoas, como as ocupações escolares.

¹¹⁹ Dados do Atlas da Violência (2019) realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). Disponível em: <https://bit.ly/2DIOxVH>. Acesso em: 26 nov. 2019.

Portanto, essas ações, quando incorporadas, se tornam “modos de significação e uma representação corpórea concertada, uma forma plural de performatividade” (BUTLER, 2018a, p. 14). Em outras palavras, os sujeitos marcados pelas intersecções e categorias podem sinalizar que agem em performatividade política a partir e contra a precariedade que lhes atravessa.

Também podemos pensar o reconhecimento como uma precariedade (considerando que ele pode ser tanto uma condição de uma vida vivível, como também estar a serviço da vigilância e da normatização [BUTLER, 2018a]). Nesse caso, a performatividade política *queer*, como um movimento de ação, pode ser uma forma de oposição à sua precariedade, e de atingir a viabilidade e o reconhecimento da vida fora das normas.

Sob olhares teóricos, a noção de entrelaçamentos/articulações de poder e opressões e de interseccionalidade está longe de obter uma coesão de entendimentos, dada a sua complexidade e diversidade de reflexões e tensionamentos. Neste trabalho, o que tentei refletir até aqui faz parte de experimentações teóricas pós-estruturalistas sobre a interseccionalidade, pensada enquanto uma possível categoria de análise teórica de contestação de normas regulatórias e de privilégios, conforme reflete Santos (2017a).

Diante do alcance limitado desta pesquisa, uma vez que a interseccionalidade não foi discutida nas entrevistas, não analisarei as demais categorias e epistemologias, tal como raça, classe etc., com suas complexidades, distinções, conflitos e tensões, efeitos possíveis dentre as interseccionalidades. A ausência de análises sobre as marcações inter-relacionadas, contudo, não significa ignorar a importância dessa luta pelo movimento secundarista; pelo contrário, esse tema estava presente nas ocupações, como era possível observar em cartazes colados nas paredes (Figura 23) e nas “aulas” sobre combate ao racismo, sistemas econômicos, entre outros assuntos – e que atravessam os sujeitos dessa pesquisa.

Figura 23 - Aliança com a pauta étnico-racial – CESCTM/SJP



Fonte: Acervo pessoal (2016).

As marcações são elementos urgentes para novas pesquisas. Ressalto a dificuldade e os desafios na construção de reflexões que consigam analisar as diversas epistemologias, intersecções e diferenças e, certamente, “pensar o poder contemporâneo em toda a sua complexidade e em todas as suas interarticulações continua sendo, apesar de sua impossibilidade, indiscutivelmente importante” (BUTLER, 2002a, p. 43-44, tradução minha).

Voltando a analisar os sujeitos em coalizões e alianças com as/os secundaristas, observei professoras/es, pessoas apoiadoras, membros de sindicatos e movimentos estudantis, mães e pais, responsáveis legais, mídia, membros de órgãos de segurança pública e conselhos de crianças e adolescentes, entre outros. Os corpos reunidos em assembleias, como no caso das ocupações, exigem outros corpos para apoio e, dependendo da idade e da capacidade desses corpos, estes exigem além de outros corpos, também sistemas sociais e instituições de apoio e até de cuidado (BUTLER, 2018a). Como é o caso das/os estudantes que por serem, em

sua maioria, menores de idade, o Conselho Tutelar esteve assistindo diretamente durante as ocupações.

Corpos coadjuvantes foram incluídos nesse sistema de coalizões, porém sem homogeneizar ou estabelecer um consenso identitário entre os sujeitos, pois era importante preservar as diferenças, a pluralidade, a independência e o apartidarismo do movimento de ocupação. Assim, grupos políticos – acadêmicos (como o Observatório do Ensino Médio da UFPR), estudantis (como UBES, UPE e UPES), sindicais (como APP-Sindicato ou Sinditest), partidários (como uniões de juventudes do PCdoB, PCB, PSOL, PSTU, PT), movimentos populares (como Frente Brasil Popular) ou movimentos sociais (como Marcha das Vadias Curitiba/PR, CWB Contra Temer/CWB Resiste, MST, Antifa) – não poderiam reivindicar o fronte do movimento de ocupação, dirigir as ações e decisões, levantar bandeiras ou tentar postular qualquer identidade que fosse.

A esses grupos e corpos não era permitido manobrar decisões internas, falar em nome do movimento de ocupação e nem participar de assembleias e reuniões deliberativas. Como não eram as/os protagonistas da cena, sua aparição como tal causaria uma ruptura na política de coalizão, como demonstra uma observação em meu Diário de Campo:

Durante toda a visita na ocupação de uma escola em São José dos Pinhás/PR, as/os estudantes conversavam e demonstravam uma preocupação excessiva e com receio de acharmos que o **protagonismo** não era exclusivamente delas/es, uma vez que havia professoras, professores, pais e mães no local naquele horário (estavam ali para participar da roda de conversa que eu preparara a convite das estudantes, mas também por que apoiam as/os ocupantes). Essa observação fez ainda mais sentido diante de algumas situações que presenciei nessa manhã: quando não permitiram que professoras/es viessem me receber no portão da escola, correndo na frente quando avisei minha chegada; as estudantes que desempenhavam a função de “organizadoras” (assim constava nos crachás que usavam) procuravam conversar comigo sozinhas, sem adultas/os por perto; e, por fim, quando me convidaram para almoçar na escola: num súbito momento perguntei num tom descontrado e de brincadeira quem havia feito o almoço, rapidamente se entreolharam e, numa postura de constrangimento e insegurança, me responderam que naquele dia (com ênfase) as funcionárias da escola (merendeiras) estavam ajudando (Diário de Campo, SJP, 08 de outubro de 2016, grifo meu).

Porém, logo no início da ocupação do CEP, no Centro de Curitiba/PR, as/os estudantes ocupantes hastearam nos mastros da escola três bandeiras nas cores preto, vermelho e preto/vermelho, cuja identificação histórica e simbólica é do movimento anarquista, cores também muito utilizadas na bandeira de grupos antifascistas¹²⁰. Imediatamente a ação gerou críticas que alegavam partidarismo e identificação com um grupo político específico, levando as/os estudantes a justificarem a escolha das cores nas bandeiras, com cartaz fixado na parede da escola e postagem na página de *Facebook* da ocupação (Figura 24)¹²¹. Poucos dias depois da repercussão, optaram por retirar as bandeiras dos mastros.

Figura 24 - Hasteamento de bandeiras de simbolismo anarquista



Fonte: Captura de tela de postagem no *Facebook* Ocupa CEP (2018).

Talvez a aliança construída com um grupo político coadjuvante ao movimento de ocupações de mais frequência nas escolas que visitei foi com a Ação Antifascista de Curitiba/PR, uma vez que o grupo ajudava no ato de ocupação, na segurança das

¹²⁰ Sobre o simbolismo das bandeiras do movimento anarquista, ver mais em: <https://bit.ly/388CUP5>. Acesso em: 05 jan. 2020.

¹²¹ Nota publicada na página de *Facebook* Ocupa CEP sobre o hasteamento de bandeiras: “Ontem, 09/10 foi deliberado em assembleia a respeito do hasteamento de bandeiras. Nós, como movimento estudantil, entendemos que tais cores possuem os seguintes significados: - Vermelha: a cor significa a luta de diversas áreas da sociedade, entre elas de trabalhadores e futuros trabalhadores (atuais estudantes); - Preta: unificação da luta em prol da emancipação dos setores que movem a sociedade. Uma bandeira que representa repúdio total a exploração desenfreada do ser humano pelo ser humano. Também representando a luta pela educação. Portanto, ambas as bandeiras representam a luta das minorias, dentre elas: negros, LGBTQs, mulheres, imigrantes, refugiados, incluindo os estudantes, que lutaram ao redor do mundo historicamente pela educação. Entendendo as bandeiras como sendo representantes das nossas reivindicações, ENQUANTO MOVIMENTO ESTUDANTIL APARTIDÁRIO. #OCUPACEP #OCUPATUDO #OCUPARERESISTIR”. Disponível em: <https://bit.ly/30p0Nzp>. Acesso em: 05 jan. 2020.

escolas e das/os estudantes, especialmente nos locais que sofreram ameaças de pessoas contrárias às ocupações e também ofereciam “aulas”, como descreve a narrativa de um integrante do grupo.

Os militantes de nosso coletivo chegaram a participar de inúmeras ocupações, no ato de ocupar, organizando a segurança e diálogo com professores, diretores e uma minoria de alunos que eram contra a ocupação que muitas vezes agiam com muita violência, chegando a nos ameaçar com arma de fogo. Assim que ocupado o colégio, os membros do coletivo passaram a realizar círculos de conversas, cine debates, oficinas e participaram de várias atividades na maior quantidade de ocupações possíveis, utilizando materiais doados, caronas e muita ajuda de parceiros e pessoas sensibilizadas com a causa antifascista e luta estudantil. (Narrativa de Gabriel publicada em PRATES, *et. al.*, 2017, p. 69).

Na minha visita a uma escola do Centro de Curitiba/PR, a estudante relata que o grupo Antifa (como é popularmente chamado) também ajudava as/os estudantes daquela ocupação a reduzir os esquemas de vigilância instalados no interior das escolas, como por exemplo virar para a parede as câmeras que ficavam nos corredores e salas de aula de modo que não filmassem as/os estudantes (Diário de Campo, 2016). Aliança semelhante aconteceu nas ocupações da Primeira Onda, em São Paulo, com os movimentos por moradia (como o MSTS e o MMLJ) que conheciam a prática de ocupação de prédios públicos e auxiliaram as/os estudantes (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016).

Já alianças com as uniões estudantis e de juventudes partidárias não eram consenso. Em narrativa de um estudante de uma escola ocupada em São José dos Pinhais/PR, é possível ver o descontentamento com as coalizões de uniões estudantis e sindicatos de professoras/es que, de coadjuvantes, em alguns momentos reivindicavam a luta, como indica o estudante:

Os sindicatos, as uniões são muito bem-vindos a ajudar. Mas pra ajudar, não se intrometer. Não pra erguer bandeiras. Não pra falar que tá no colégio. [...] Nossa luta é de estudante. Não tem nada a ver com UBES, UMES, UJS, todas essas uniões... A luta é nossa, é uma organização nossa, é uma ideia nossa. Veio de quatro estudantes que fizeram o movimento começar. Não veio de união estudantil. Veio de estudantes autônomos que eram sem... cara, sem se filiar em porcaria nenhuma. Que falaram: “A gente vai fazer” e a gente fez. E o movimento no começo já, a ideia central era não se filiar, não erguer bandeira. Só que é que nem eles falaram, os caras são muito bem-vindos a ajudar, são muito bem-vindos a trazer alimentos, são muito

bem-vindos a defender. (Narrativa de estudante publicada em FERMINO; RIBEIRO, 2019, p. 208).

Esse aparente desacordo presente na narrativa sobre as ações das uniões estudantis (tais como a UBES, UPES, UJS e UNE) no movimento de ocupações de escolas do Paraná pode ter sido gerado após a assembleia geral com estudantes de todo o Estado, realizada em Curitiba/PR no dia 26 de outubro de 2016. A assembleia foi organizada pela UBES e o convite público para representantes das escolas ocupadas foi divulgado pelo site Ocupa Paraná, e tinha como objetivo definir um posicionamento local sobre as pautas nacionais, quais as formas de intensificar a luta e sobre abrir ou não o diálogo com o governo do Paraná (FERMINO; RIBEIRO, 2019). Na ocasião, o papel que as uniões desempenharam na assembleia impediu que o encontro tivesse resultados concretos e gerou desacordos entre estudantes “autonomistas” que ocupavam escolas e uniões estudantis (FERMINO; RIBEIRO, 2019).

As críticas aos movimentos sociais que tentaram coalizões com as/os estudantes das ocupações também aparecem na pesquisa que realizei após o fenômeno nas escolas. É possível ter sido produzida uma certa confusão ao entender que coalizões podem anular o caráter autônomo do movimento das ocupações. Uma das respostas aponta uma crítica à militância institucionalizada, por exemplo:

[...] sinto que os demais movimentos que participavam, que eram institucionalizados não foram de grande ajuda para o movimento. (Narrativa de estudante em pesquisa elaborada pela autora, 2018, [sic]).

A crítica das/os estudantes em relação às coalizões com grupos políticos institucionalizados pode estar associada à preocupação no sentido de uma possível volta das hierarquias e comandos presentes nas escolas antes das ocupações e nos movimentos sociais. O que levaria ao apagamento do caráter “autonomista” e da livre organização estudantil de jovens à frente das práticas de resistência pela educação e/ou na adulteração das pautas originais do movimento, num possível desvio da atenção para questões partidárias.

Nesse sentido, a preocupação e receio de coalizões com os grupos políticos institucionalizados era, muitas vezes, para afastar os posicionamentos dogmáticos e demasiadamente rígidos dos grupos políticos fundacionistas e que se baseiam em

princípios normativos e definidores de fragmentação ou unificação (DUARTE; CÉSAR, 2019).

Assim, quando questionados sobre como se sentiam com a ocupação adotando características de um movimento “autonomista” e independente, as respostas foram unanimemente a favor:

Pra mim o movimento sempre foi autônomo e apartidário o que fez com que a gente mesmo corrêsemos atrás de tudo o que precisávamos (comida, cartazes, doações etc.). Particularmente eu gostava, isso nos ajudou a ter independência. (Narrativa de estudante em pesquisa elaborada pela autora, 2018, [sic]).

Muito bem, essa história de cargos e hierarquias está ficando para trás cada vez mais! Talvez isso tenha dificultado um pouco o movimento ter continuidade mas durante o processo teve várias vantagens e diferentes formas de participação. (Narrativa de estudante em pesquisa elaborada pela autora, 2018, [sic]).

Eu gostava do movimento independente, autônomo. Aproximava parte da comunidade escolar contrária as vias institucionais – seja essa contrariedade pra esquerda ou direita – e nos dava algum respaldo em relação a mídia, que era muito crítica a partidos como PT e PSOL, com quem éramos identificados. (Narrativa de estudante em pesquisa elaborada pela autora, 2018, [sic]).

Uma das narrativas traz o apontamento de que esse caráter independente do movimento pode ter contribuído para uma duração mais abreviada das ocupações, no sentido de perda da força política, especialmente com a opinião pública e o Estado. Por outro lado, um motivo de encurtamento do período das ocupações escolares pode ter sido também o esgotamento físico e mental de uma parte das/os próprias/os estudantes diante da imobilização do Governo Federal sobre as pautas do movimento e da pressão que sofriam da comunidade escolar, da Secretaria de Educação e do Poder Judiciário. Assim, diminuindo o contingente de estudantes nas escolas ocupadas ficava difícil permanecer de forma segura e vivível no local.

As narrativas também apontam que um movimento sem cargos e hierarquias, de posicionamento horizontal e apartidário permitiu que as/os estudantes se organizassem quanto à subsistência e permanência dos corpos na escola.

Muitos grupos políticos que apoiavam as ocupações compreenderam e efetivaram o lugar de “apoiadores” do movimento. Eles tiveram papel relevante na assistência às/aos estudantes: quanto à alimentação (na doação de alimentos),

higiene (doação de produtos de limpeza e higiene), segurança (diante de ataques da comunidade e da força policial), acesso jurídico (disponibilizaram advogadas/os e “aulas” sobre as consequências jurídicas de ocupar um prédio público e sobre a MP), auxílio aos discursos orais e escritos a favor das ocupações, e suporte físico e psicológico durante as reintegrações de posse e protestos de rua.

5 “GIRLS TO THE FRONT”: UMA ÉTICA DA CONVIVÊNCIA FEMINISTA¹²²

“Feministas em ação são aquelas cuja diferença só se verifica do traslado de si para si, na reinvenção contínua da subjetividade e na ação transformadora desta realidade estabelecida sobre o conflito, o poder, a dor e a morte. Feministas, sujeitos de transformação, arautos de liberdade. Vocês são o futuro.”
(Tânia Navarro SWAIN, 2014, p. 50).

A Primavera Secundarista foi um movimento organizado e alinhado a uma ética da convivência cujo conjunto de práticas são convergentes com as lutas feministas. Esse acontecimento representou um modo de resistência feminista, enquanto evidenciou o poder político e coletivo de meninas/mulheres e pessoas LGBTI+.

A convivência da qual escrevo aqui é sob a lente arendtiana. Mesmo de forma tímida, reflito mais sobre as potencialidades de um “viver juntas/os” do que sua conceituação. Assim, recorro à convivência para pensar a Primavera Secundarista Feminista, observando nesse fenômeno a busca e o reconhecimento por uma política da preocupação, do cuidado de si e da/o outra/o, por transformações de si e da/o outra/o, do viver juntas/os com o que possuem em comum. Nesse sentido, para Arendt (2010):

Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que o possuem em comum, como uma mesa se interpõe entre os que se assentam ao seu redor; pois, como todo espaço-entre (*in-between*), o mundo ao mesmo tempo separa e relaciona os homens entre si (ARENDT, 2010, p. 64).

O conviver num mundo de coisas em comum interposto *entre* os sujeitos não equivale à homogeneização ou ao abandono das diferenças. Pelo contrário, Arendt afirmava que a política é sobre a convivência entre diferentes, assim a convivência diz respeito à pluralidade e às diferenças, da qual se origina a vida política (ARENDT, 2002).

¹²² Do inglês, “*Girls to the front*” significa em português “Garotas à frente”. Se trata de uma frase de Kathleen Hanna, vocalista da banda *punk-riot grrrl* estadunidense *Bikini Kill*, pronunciada durante os shows, quando Kathleen pedia para os homens irem para trás e as mulheres avançarem, assim as fãs ficavam em frente ao palco.

A convivência nas ocupações secundaristas é sobre a preocupação e a importância das/os estudantes com o agir político discursivo ou incorporado de umas/uns às/aos outras/os a partir das suas diferenças. Elas/es exercem uma ética do “viver juntas/os” partilhando comumente o diálogo, a escuta, o cuidado, as ações orquestradas, as deliberações e a organização coletiva.

Percebo que a convivência ou o “viver juntas/os” nas ocupações é sobre habitar um (novo) espaço-tempo que é comum a todas/os que estão ali ocupando com seus corpos e (re)configurando a escola e a si mesmas/os. Portanto, a ética da convivência, presente em todas as Ondas das ocupações, foi estabelecida sob (novos) modos de vida baseados na amizade, no convívio político-afetivo, nas diferenças e sustentada nas águas fluidas do feminismo.

E compreendo o feminismo como constituído por práticas sociais, culturais, políticas e linguísticas, com o intuito de libertar as mulheres das culturas machistas, misóginas (RAGO, 2013) e superar a imposição de um modelo universal de “ser mulher”, construído a partir do regime político do gênero, pela cis-heterossexualidade compulsória e pelo falogocentrismo (BUTLER, 2016a; DINIZ, 2014; RAGO, 2013; Elisabeth GROSZ, 2002)¹²³.

Trato aqui do movimento feminista, mas não apenas os grupos institucionalizados, uma vez que o movimento adquire sentido à medida em que se articula com todos os conjuntos de microrrevoluções feministas que permeiam toda a sociedade (GATTARI; ROLNIK, 1996). Isto é, o feminismo constitui linguagens não restritas a movimentos organizados e autodenominados feministas (RAGO, 2013).

Em consonância, a maioria das/os estudantes não compunha nenhum grupo institucionalizado de mulheres no início das ocupações. Muito embora, durante e após o fenômeno estudantil, houve deslocamentos, transformações, e esse aspecto é alterado. Assim, muitas passam a fazer parte de movimentos sociais, partidos políticos, coletivos, uniões estudantis, entre outras formas de organização com práticas feministas.

¹²³ Falogocentrismo é um conceito primado por Jacques Derrida em uma leitura da filosofia ocidental, indicando que todos os atributos designados à mulher e ao homem são baseados em uma essência masculina, isto é, o falo como centro e referência para os processos de subjetivação. Falogocentrismo foi elaborado “a partir de falocentrismo e logocentrismo, para designar o primado concedido de um lado pela filosofia ocidental ao logos platônico, e, de outro, pela psicanálise à simbólica greco-freudiana do Falo, segundo a qual não existiria senão uma libido (ou energia sexual) e que esta seria de essência masculina” (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 36).

A partir de Butler (2016a), me perguntei: o que acontece aos sujeitos, às instituições e à estabilidade das categorias de gênero e sexualidade quando um regime epistemológico, cultural e social da presunção de uma cis-heterossexualidade é desmascarado e explicitado como produtor e reificador dessas categorias, especialmente relacionado à educação?

Como um dos efeitos do questionamento de um regime cis-heteronormativo, podemos olhar para as últimas décadas, nas quais ações performativas que levantam bandeiras feministas e de diversidade sexual e de gênero se miscigenaram com os espaços educacionais, formando corpos políticos com relações múltiplas do ponto de vista discursivo (Marcielly C. MORESCO; Carolina LISBOA, 2017). Esse movimento múltiplo expressa uma performatividade política que se dá através da relação entre o corpo e o espaço (BUTLER, 2018a).

Alguns exemplos dessa miscigenação de ações performativas e feministas com espaços de educação e/ou estudantes são: movimentos de apelo global e transnacional – como a própria Marcha das Vadias que é criada por mulheres feministas não institucionalizadas em 2011, a partir de discussões no contexto de violências sexuais dentro de uma universidade, sendo seu público majoritariamente composto por universitárias e secundaristas; em 2015, as manifestações unificadas nacionais pelo “Fora, Cunha”, mais especificamente contra o PL n.º 5069/2013, que reuniram em grande parte mulheres universitárias e secundaristas; também em 2015, o início do movimento *Ni Una Menos*, inicialmente na Argentina, depois se espalhando pela América Latina, com pautas de luta contra a violência de gênero e contra o feminicídio, também com participação expressiva de estudantes; as agitações sobre questões tradicionalmente não problematizadas nas escolas, como o abaixo-assinado *online* “Vai ter shortinho, sim”, criado por estudantes do Colégio Anchieta, de Porto Alegre/RS, no início de 2016; e em 2015 e 2016, o protagonismo das meninas à frente das ocupações secundaristas¹²⁴.

Em Curitiba/PR, o cartaz colado no muro frontal da escola já sinalizava que as estudantes da ocupação estavam na luta sem medo – e a luta era feminista, como sinalizava o desenho. A frase no cartaz foi uma paródia irônica de uma reportagem da Revista Veja intitulada “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”¹²⁵ (Figura 25).

¹²⁴ Mais informações sobre esses movimentos em: <http://bit.ly/2LYWrcG>, <http://bit.ly/2ojkxpG>, <https://bit.ly/1TGO6Zi>, <https://bit.ly/35CdeJ9>. Acesso em: 12 jan. 2017.

¹²⁵ Ver em: <https://bit.ly/2XCUXsY>. Acesso em: 19 out. 2019.

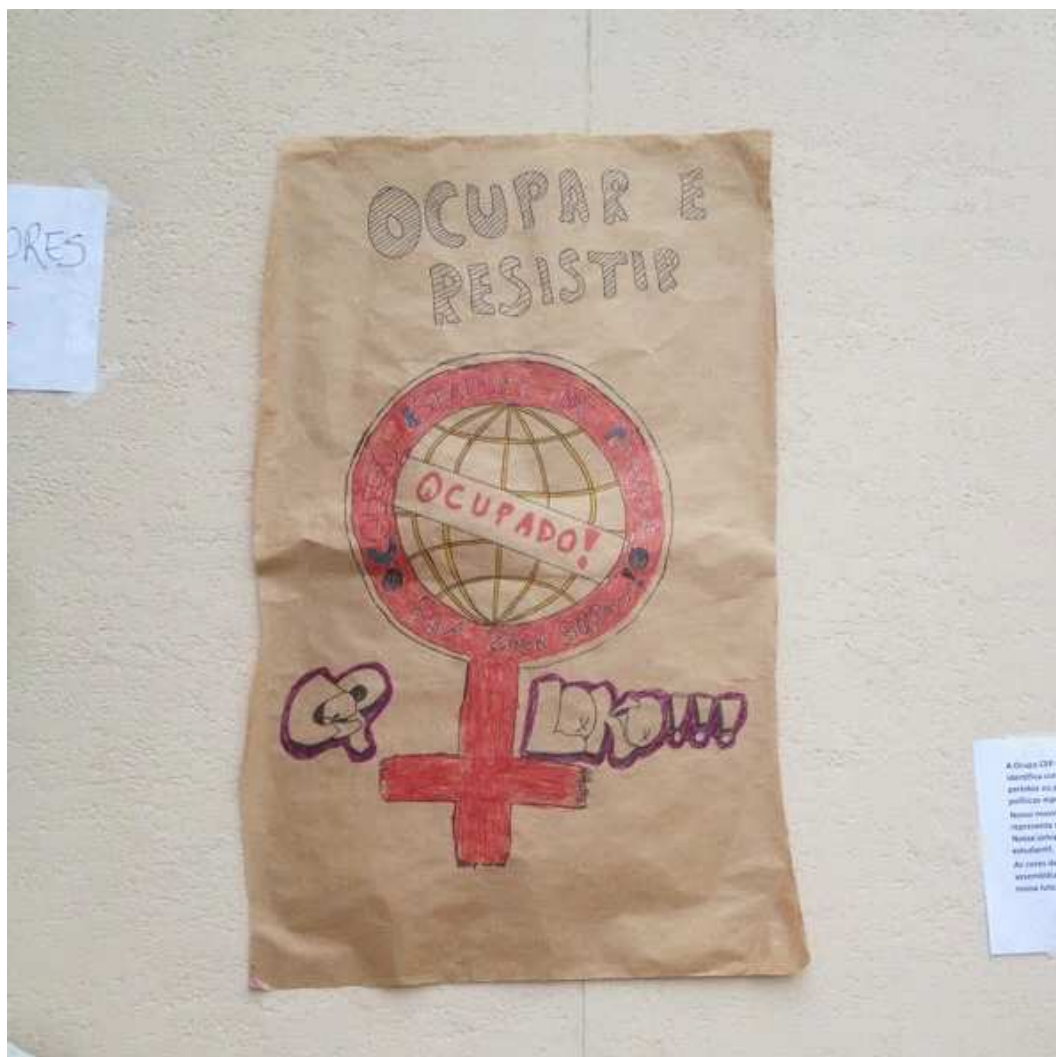
Figura 25 - Cartaz feminista em frente à ocupação – CEP/CWB



Fonte: Acervo pessoal (2016)

Ainda na mesma escola, na parede, outro cartaz criado pelas/os estudantes indicava o logotipo do CEP (uma analogia ao globo terrestre) mesclado com o símbolo do espelho de vênus, geralmente usado como símbolo de representação “feminina” e até mesmo como signo feminista (Figura 26).

Figura 26 - Logotipo da escola com espelho de vênus – CEP/CWB



Fonte: Acervo pessoal (2016).

E, no portão da primeira escola ocupada da Terceira Onda do movimento, em São José dos Pinhás/PR, um cartaz avisava quem chegava ali: aquela ocupação era feminista (Figura 27).

Figura 27 - Cartaz feminista no portão da escola ocupada – CEPAJSJP



Fonte: Marina Rossi/Jornal El País (2016).

Sob a perspectiva epistemológica feminista, analisei a Primavera Secundarista como um movimento marcado e permeado por práticas feministas que podiam ser observadas em:

- a) Cartazes com frases e símbolos colados nos muros e paredes da escola;
- b) Discursos e narrativas das minhas entrevistas e de textos (auto)biográficos já publicados em diversas mídias e formatos (redes sociais, documentários, pesquisas acadêmicas, livros etc.);
- c) Paródia de música criada pelas próprias estudantes¹²⁶;
- d) Aulas e debates sobre feminismo, gênero, diversidade sexual, violência contra a mulher, LGBTIfobia etc.;
- e) Atividades organizativas, tal como a divisão nas comissões, especialmente de alimentação/cozinha, limpeza e segurança;
- f) Atividades administrativas, como as tomadas de decisões diante de conflitos;

¹²⁶ Meninas estudantes da ocupação no Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen (São José dos Pinhais/PR) criaram uma paródia da música de funk *Bang*, da Anitta, sobre a então MP da Reforma do Ensino Médio. Disponível em: <https://bit.ly/2qfWmtd>. Acesso em: 18 nov. 2019.

g) Transformação de si e no próprio fronte do movimento de ocupação, assim como narra uma estudante em um documentário sobre as ocupações de Curitiba/PR e Região Metropolitana:

Assim, a ocupação, na verdade, começou com mulheres. Tudo, desde o início. Tanto desde o organizar o debate na praça onde foi decidido ocupar uma escola até ocupar a escola, organizar as coisas dentro da escola, a organização geral, assim, foi tudo feito por mulheres. Quem mandava nas ocupações, na verdade, eram as mulheres. A maioria das pessoas que tinham dentro das ocupações eram mulheres. A ocupação funcionou, na verdade, por causa das mulheres, né?! [...] Porque hoje em dia você vê que a gente tá conseguindo combater o machismo e mostrar que a mulher também tá na luta. Lugar de mulher é na luta, lutando pelos seus direitos, pra chegar no mesmo nível que os homens, né?! E que muita gente não sabe que esse é o feminismo; lhes apresento o feminismo [risos]. (Narrativa de uma estudante no documentário República do Caos, 2017, 17'35").

A partir da noção feminista de combater a desigualdade entre mulheres e homens, a estudante conta na narrativa como as meninas tomaram a frente da organização do movimento de ocupação, das reuniões e assembleias e da administração interna das ocupações, espaços marcados historicamente pela dominante presença masculina.

Suspeito que o recurso às estratégias políticas e performativas do marcador “mulheres” pode ter sido motivado, sobretudo, pela vontade de rompimento com uma hegemonia masculina na política e na militância/ativismo. Essa suspeita aparece ao ler a seguinte narrativa de uma estudante ocupando uma escola em São Paulo/2016:

Eles não sabem fazer nada. Não sabem falar direito, não entendem de política. Como a gente tá nisso há um tempo porque a gente já se preocupava antes, a gente foi ocupando esses espaços, deixando o resto das coisas com eles. (Narrativa de uma estudante publicada em Paula Alegria BENTO, 2017).

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que o espaço político, sindical e militante/ativista é marcado histórica e majoritariamente pela presença (cis-hétero) masculina, a estudante narra que eles “não entendem de política” e, no contexto de um possível desmonte da educação pública em São Paulo, as meninas se preocuparam antes e resolveram agir.

Esse discurso se conecta às décadas de 1970/1980, quando as ativistas feministas inauguraram outras práticas de ativismo político e cultural, abrindo

condições para a criação de espaços coletivos autônomos para mulheres como alternativa aos espaços institucionalizados majoritariamente “masculinos”, tal como os partidos políticos, inclusive os identificados como de esquerda (RAGO, 2013).

Um cenário do período do regime ditatorial no Brasil (1964-1984), mas que também pode ser o de outros países da América Latina, se encontra com o das ocupações escolares em algum momento. Mas, para analisá-lo, é preciso conhecer uma outra historiografia, não aquela contada exclusivamente pelos homens. O que a historiografia masculina nos mostra na ditadura é um sujeito da militância “masculino”, branco, com cabelo, barba, virilidade e cis-heterossexual. Sob esse mesmo olhar, as mulheres da militância eram consideradas ora liberais demais, ora histéricas, e continuavam subalternas aos homens e concomitantemente consideradas uma ameaça à posição de poder que eles ocupavam. A história que nos contam é que as mulheres confeccionavam os cartazes do movimento militante e eram as responsáveis pela cozinha (Michelle PERROT, 2016; 2001).

A outra historiografia combinada com as autobiografias de mulheres, que começam a ser publicadas décadas depois do fim das ditaduras, nos possibilita aprender como as mulheres tinham que provar que eram corajosas, pegavam em armas e também faziam a segurança, eram ativistas e faziam a revolução tanto quanto os homens. Se muitas foram guerrilheiras, outras presas políticas e algumas exiladas (RAGO, 2013), certamente não foram por servirem cafezinho e confeccionarem cartazes, mas porque também lutaram no fronte dos protestos.

Em relação às ocupações escolares, a historiografia contará a história de meninas protagonistas desse movimento; história que estamos trazendo neste trabalho e que muitas/os pesquisadoras/es e apoiadoras/es já publicaram ou publicarão. A tecnologia comunicacional, as redes sociais, o midiativismo e a velocidade na difusão das informações possibilitaram construir uma historiografia das ocupações que as legitimassem e quase (em alguns momentos totalmente) fidedigna à realidade. E, além disso, as meninas foram porta-vozes. Elas também estavam por trás desses canais de comunicação produzindo os conteúdos, o que influencia em o *que* e em *como* as informações são comunicadas e repercutidas.

Em relação aos debates sobre feminismo, direitos das mulheres e reflexões sobre as desigualdades de gênero, a entrevistada Marielle, que já participava anteriormente das manifestações de rua, afirma que ajudou a compartilhar o que sabe com quem estava na ocupação: “a estudante conta que, por se interessar sobre a

temática, montou uma roda de conversa sobre feminismo na ocupação para debater com as/os colegas” (Diário de Campo, CWB, 14 de outubro de 2016).

Tanto que a principal pauta que eu passei no debate que a gente fez foi tipo: “não deixem o machismo passar dentro da sala, não deixem o preconceito passar”. Porque, por mais que você fale e as pessoas finjam que não estão prestando atenção, alguma coisa vai entrar, alguma coisa elas vão pegar do que você está falando. E, às vezes, nessa de você falar, alguém acaba virando uma feminista, alguém acaba se descobrindo e tal. E no debate de gênero que a gente teve, também o professor Chico¹²⁷ falou que, na época dele, essas pessoas que eram diferentes eram excluídas. Acho que a escola, ela é muito perversa no que diz respeito a isso. A gente não tem como exterminar todas essas pessoas. A gente não tem como juntar todas as trans e matar. Tentam fazer isso, eles tentam exterminar, mas a escola tem como fazer essas pessoas se sentirem compreendidas. Acho que o nosso papel é falar sobre isso para que elas se sintam aceitas e compreendidas. E vejam que é normal, não coisa de outro mundo. Tá tudo bem ser diferente (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic]).

Campos; Medeiros e Ribeiro (2016, p. 138), ao discutirem sobre a organização das ocupações no Estado de São Paulo em “aulas” e atividades formativas, revelam que a “formação em termos de igualdade de gênero e questões LGBT aconteceu pelo contato com conhecimentos trazidos de fora”. O que observei com as “aulas” que pude oferecer durante as ocupações e com as narrativas que ouvi/li são conhecimentos prévios das/os próprias/os estudantes sobre esses temas, refutando a necessidade de uma formação específica e externa para dentro da escola. Talvez as/os estudantes sentiram ser imperativo um aprofundamento dos saberes em relação a essas questões e, por isso, solicitavam “aulas” e debates sobre feminismo, gênero e diversidade sexual. Mas elas/es sabiam, já produziam os saberes, embora ainda na configuração do sistema intelectual/adulto *versus* educando/jovem.

Em uma escola da região central de Curitiba/PR, perguntei para a estudante entrevistada como ela se informava sobre as questões feministas, já que tinha sido a responsável por organizar o debate sobre feminismo durante a ocupação:

Na verdade, eu comecei a me perguntar “por que eu sou feminista” porque me fizeram essa pergunta: “Como? Você acordou um dia e foi feminista?”. Não. Eu descobri que eu era feminista assim como eu descobri que eu gostava de filosofia. Foi, tipo, questões que foram acontecendo no dia a dia que eu me perguntava: “eu concordo com

¹²⁷ Nome fictício para preservar a identidade do professor e da própria estudante.

isso?”, “eu concordo de estarem fazendo piadinhas com mulheres sobre estupro dentro da sala de aula?”. Não, eu não concordo. “E por que eu não concordo?”. Porque eu fui vendo que eu não concordava com as coisas que eles falavam. E daí eu fui me encaixando nessa coisa de feminista, entendeu?! E eu fui procurando saber por que que a gente vive nessa sociedade patriarcal. Por que que existe machismo e tal. E eu acho que essas questões, eu sempre fui me perguntando... e foi desse jeito que eu descobri que não era legal ser homofóbico, que não era legal ser racista, que eu gostava de filosofia. E eu sempre procuro trazer isso pra sala porque não tem nenhuma aula que o professor chegue e fale: “Vamos discutir gênero hoje”. A questão de gênero hoje, de gênero, de identidade, de sexualidade, surge dentro da sala a partir do momento que vem alguém ser machista, ser preconceituoso. E daí eu me vejo no papel de barrar, de não deixar isso passar (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic]).

Em outra escola no Centro de Curitiba/PR, numa entrevista a respeito das questões LGBTI+ e feministas, questionei estudantes que ocupavam a escola sobre como e onde acessavam informações sobre a temática:

Eu vejo muitos canais no *YouTube*, tem um canal muito bom, o Canal das Bee¹²⁸ (Entrevistado João Nery, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Ah, eu já assisti esse canal... eu comecei a conhecer mais sobre essas coisas através do *Facebook* mesmo, de páginas, de ver alguns amigos compartilhando. Daí fui procurando mais e mais sobre o assunto e até conhecer mais (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic]).

É possível perceber com as narrativas que, ao contrário de discursos frequentemente encontrados na sociedade sobre a falta de conhecimento e formação das/os jovens, que inclusive é o mesmo discurso que habita o imaginário de quem apoia as propostas do projeto Escola Sem Partido (ESP), as/os estudantes não precisam que lhes tragam o conhecimento sobre os debates de gênero, feminismo e diversidade sexual. Elas/es já possuem a “formação” nessas questões, porém vivem sob um sistema que funciona pela lógica adultocêntrica e intelectual segundo a qual ainda são considerados sujeitos educandos, e não educadas/os e/ou possíveis educadoras/es. Isso, contudo, não significa que todas/os compreendam a pluralidade, a diversidade e a complexidade que permeia esses debates ou a desconstrução em

¹²⁸ O Canal das Bee é um canal audiovisual para a *web*, hospedado no *YouTube*, com vídeos que tratam de preconceitos, como a transfobia, a bifobia, a lesbofobia, a homofobia, o racismo e o machismo. Foi criado em 2012 pela comunicadora lésbica Jessica Tauane e conta com mais de 370 mil inscrições. Disponível em: <http://bit.ly/323S9X1>. Acesso em: 09 out. 2019.

relação às opressões e ideais regulatórios, identitários e normativos. Conhecimentos são adquiridos com o tempo, com leituras e amadurecimento intelectual; não necessariamente tem a ver com faixa etária, e a prova disso são as recentes práticas feministas e organizações políticas protagonizadas por essas/es jovens.

É preciso ressaltar que, quando os coletivos feministas, movimentos sociais ou sujeitos autônomos, em grande parte estudantes universitárias/os, realizaram as rodas de conversa, “aulas” e outras atividades relacionadas com as discussões de gênero, foram pelos seguintes motivos:

- a) foram convidadas/os (ou aprovadas/os pelas/os estudantes quando o convite e sugestão eram de professoras/es) para entrar na ocupação e realizar a atividade;
- b) muitas/os já possuíam conhecimento prévio sobre o tema, e várias estudantes já se intitulavam feministas e/ou lésbicas, bissexuais, pansexuais, travestis/transsexuais, não binárias e outras denominações possíveis.

Porém, há ressonâncias sobre a observação – se nota que há maior engajamento e articulação sobre as discussões com as/os estudantes de escolas não periféricas, cujo privilégio de acesso socioeconômico e cultural permite mais contato com palestras e manifestações em áreas públicas e centrais, o acesso à Internet na escola e em seu domicílio, entre outros aspectos, tal como aparece na narrativa de um estudante que compara a realidade da sua escola com a do CEP, este localizado no centro da capital paranaense, e também o maior colégio do Estado:

E isso que falaram que aqui tem bastante galera LGBT, mas era muito fechado. Eu também estudo no CEP, faço francês lá, e o CEP é muito aberto, você vê isso. Agora com a ocupação, acho que a gente poderia abrir mais também como o CEP. (Entrevistado João Nery, 02 de novembro de 2016, [sic]).

Ademais, durante as ocupações, foi possível observar que as meninas construíram relações consigo mesmas e com as outras e se abriram para reflexões sobre as próprias experiências. Especialmente quando registravam desconforto e inadaptação diante dos modelos tradicionais de feminilidade que as/os adultas/os esperavam que elas performassem.

Uma estudante narra em um documentário sobre as ocupações de Curitiba/PR e Região Metropolitana como as pessoas adultas produziram um discurso que despolitizava, infantilizava e inferiorizava as jovens que ocupavam as escolas, como se fossem imaturas e incapazes de decidirem sobre o que acontecia no interior da

escola, a partir do discurso de “doutrinação feminista” trazida por movimentos externos – expressão equivalente à “doutrinação marxista” do movimento ESP:

“É porque eles estão ensinando a doutrinação feminista pras crianças nas ocupações...” ((imitando a fala de alguém)). E não sei o quê. Como se fosse pecado você aprender a se amar! (Narrativa de uma estudante no documentário República do Caos, 2017, 16’51”).

Em cada geração de feministas se constata as diferenças de olhares, as dispersões e os fragmentos de luta, principalmente quando voltamos para a história e memória das Ondas do feminismo (RAGO, 2002). Assim, também as secundaristas iniciam uma outra geração de ativistas, com singularidades da chamada “Quarta Onda”, marcada por uma geração jovem e com particularidades de repetições e performatividade de gênero transgressoras do tradicional/habitual.

Como uma onda do mar que se sobrepõe e se mistura, não há como determinar exatamente quando finaliza a Terceira e inicia a Quarta Onda do movimento feminista e, inclusive, essa classificação não é unânime entre o movimento. Contudo, é certo que o feminismo se potencializou com o advento da Internet, podendo ser um dos efeitos do chamado ciberfeminismo, práticas feministas presentes na cibercultura, que começam ainda no período da Terceira Onda, início dos anos 1990¹²⁹.

O termo ciberfeminismo se originou em 1991, com o grupo artístico australiano de mulheres, denominado VNS Matrix, produzindo instalações artísticas e materiais visuais disseminados na Internet, em que analisava o feminismo a partir das culturas *gamer grrrl*, tecnológica, eletrônica e, sobretudo, a digital. Dentre esses materiais visuais e digitais, o mais emblemático é o *Cyberfeminist Manifesto for the 21st Century* (VNS Matrix, 1991) (Manifesto Ciberfeminista para o Século XXI), no qual as ativistas se denominavam “vadias modernas” e “futuro-vadias”. O material foi inspirado no Manifesto Ciborgue (1984), de Donna Haraway, a qual já pensava olhar para o feminismo sob a perspectiva das tecnologias, dos meios de comunicação e arriscava sugerir um ativismo político que se apropriasse desses meios¹³⁰.

¹²⁹ Cibercultura, para André Lemos (1999), pode ser compreendida como a cultura associada às tecnologias digitais e às tecnologias de comunicação e informação contemporâneas, configurando outra relação entre técnica e vida social. Para ver mais sobre o conceito de cibercultura, ver: LEMOS, André. **Cibercultura**. Tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2010; e LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 7ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

¹³⁰ Mais informações sobre o grupo VNS Matrix e seus materiais visuais ver em: <https://bit.ly/2sbwVK6>. Acesso em: 10 jan. 2020.

No cenário brasileiro, o ciberfeminismo passou a ter destaque a partir de meados dos anos 2000, com maior avanço após 2010, muito marcado pelo crescimento acelerado de *blogs* feministas que começavam a discutir questões feministas através da Internet. Só para citar alguns: o Escreva Lola Escreva (criado em 2008), o Blogueiras Feministas (em 2010), o Transfeminismo (em 2011), o Blogueiras Negras (em 2012) e o Não Me Kahlo (em 2013 – que em 2018 se transformou em uma ONG)¹³¹.

Além dos *blogs*, também surgem revistas digitais e independentes especializadas nessas questões, como a Capitolina (em 2013), a Think Olga (em 2013) e a AzMina (em 2015)¹³². Alguns desses *blogs* e algumas revistas foram responsáveis por criar campanhas com *hashtags* utilizadas no *Twitter*, *Facebook* e *Instagram* com o objetivo de compartilhamento de questões referentes ao universo feminista, como por exemplo: #ChegadeFiuFiu, #MeuAmigoSecreto, #PrimeiroAssédio, #NãoMereçoSerEstuprada, #MeuQueridoProfessor etc.

Tomo como exemplo de movimento social que nasce fora da Internet, se constrói por meio do ciberfeminismo e volta para as ruas, a Marcha das Vadias (*SlutWalk/Marcha de las Putas*), que se espalhou mundialmente com as redes sociais digitais, em especial o *Facebook*. Esse movimento tornou-se um dos fenômenos que simboliza um (novo) “feminismo das diferenças”, como denomina Heloisa Buarque de Hollanda (2018), e demarca esse novo momento do feminismo: a Quarta Onda.

A Marcha das Vadias chegou ao Brasil em 2011, um mês após acontecer em Toronto/Canadá, e tem como principal objetivo a luta contra a culpabilização da vítima em caso de abuso/violência sexual, mas adiciona outras pautas caras aos feminismos contemporâneos. Trata-se de um movimento social cujo público é majoritariamente de mulheres jovens, universitárias (Carla GOMES; Bila SORJ, 2014; Kelly Y. de S. MENDONÇA, 2017) e secundaristas, como também observei nas edições que frequentei e/ou organizei (de 2012 a 2016).

Nos anos subsequentes, nas Jornadas de Junho de 2013 e protestos feministas, como o “Fora, Cunha”, de 2015 (também conhecido como Primavera das Mulheres¹³³), os “8M” no Dia Internacional da Mulher, o ato brasileiro “Ele Não” anterior

¹³¹ Disponíveis em: <https://bit.ly/309g3A9>, <https://bit.ly/2QG5TDZ>, <https://bit.ly/2FDyfbQ>, <https://bit.ly/30ajHK0> e <https://bit.ly/2uxmKjL>. Acesso em: 10 jan. 2020.

¹³² Disponíveis em: <https://bit.ly/2TriXPz>, <https://bit.ly/2u4ExyN>, <https://bit.ly/373N5EA>. Acesso em: 10 jan. 2020.

¹³³ Sobre a Primavera das Mulheres ver em: <https://bit.ly/2Tc70gm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

à eleição de 2018, demais atos de rua ou de rede (denomino assim os protestos que permanecem na Internet e não se deslocam corporalmente para outros territórios, como por exemplo o uso das *hashtags* feministas), entre muitos outros, o público majoritariamente continua sendo de jovens e, cada vez mais, secundaristas/adolescentes. Inicia-se uma nova geração de feministas que desprezam uma mediação representativa e se afirmam sem lideranças, de caráter horizontal e “autonomista”. E ainda se baseiam em “narrativas de si, em experiências pessoais que ecoam coletivas, valorizando mais a ética do que a ideologia, mais a insurgência do que a revolução” (HOLLANDA, 2018, p. 12).

A complexidade em encontrar investigações aprofundadas sobre esse feminismo de adolescentes demonstra como ele é muito recente. Suponho que sua popularização entre as meninas aconteceu principalmente pelo avanço da tecnologia comunicacional, do ciberfeminismo e das manifestações feministas nas ruas (esses também podem ser fatores, uma vez que o público majoritário é de mulheres jovens e adolescentes).

Ademais, temos grupos e laboratórios de pesquisa das universidades e movimentos sociais adentrando os espaços educacionais, tal como foi com a Marcha das Vadias de Curitiba/PR, que tinha forte participação nas escolas de Curitiba/PR e Região Metropolitana¹³⁴. Essas ações eram possíveis até final de 2016, aproximadamente, quando o pânico moral oriundo dos discursos em relação à “doutrinação ideológica”, à “ideologia de gênero” e ao projeto Escola Sem Partido, com ameaças às/aos professoras/es que ousassem discutir temas como o feminismo, gênero, sexualidade ou conteúdos “esquerdistas” em sala de aula, reduziu o acesso de grupos político-sociais às escolas.

A constituição de uma comunicação feminista e seu rápido alcance por meio da Internet, articulada com referências sociais e culturais do universo infanto-juvenil, traz a possibilidade de compreender como as ideias e pautas do movimento feminista chegaram até as jovens, cada vez mais novas quando comparadas às gerações anteriores de feministas (Keli de Oliveira RODRIGUES, 2017).

Um exemplo disso é o surgimento dos *blogs* e revistas digitais especializadas em conteúdos feministas e dirigidas para o público adolescente, tal como a revista Capitolina. Além da transformação editorial de revistas tradicionais do público jovem,

¹³⁴ Ver mais em: <https://bit.ly/2RjaU4C>. Acesso em: 10 jan. 2020.

como a *Capricho* e a *Atrevida*, cujos conteúdos foram alterados para o contexto de leitoras cada vez mais novas que estão politizadas, engajadas e exigentes em relação ao que acessam nos meios de comunicação. Além dessas plataformas, outros meios servem para informação das/os jovens sobre feminismo, gênero e sexualidade, como canais no *YouTube* e páginas/grupos no *Facebook* e perfis no *Instagram*.

E acrescento também a extensa produção literária de livros infantis e infantojuvenis com diversas temáticas (étnico-raciais, acessibilidades, gênero, corporalidades, sexualidades etc.), e em diversos gêneros (histórias em quadrinhos, fábulas, novelas, contos, apólogos etc.), capazes de despertar nas/os jovens leitoras/es questionamentos, curiosidades e até mesmo as/os instigar a procurar mais informações sobre o que leram.

As/Os adolescentes têm assumido o protagonismo ativista em diversas áreas há anos e não só no feminismo, mas na luta pela educação gratuita e de qualidade, contra as violências cometidas contra LGBTI+, no luto pelas mortes de jovens negras/os, contra a posse de armas ou contra o aquecimento global¹³⁵.

Na maioria dessas lutas, o fronte é liderado por mulheres muito jovens, que questionam a infantilização das/os adultas/os, em contrapartida à adultização histórica das crianças e jovens, conforme relata o discurso da ativista sueca Greta Thunberg, que tinha 15 anos quando esteve na Cúpula do Clima, em 2018: “Como nossos líderes comportam-se como crianças, nós teremos que assumir a responsabilidade que eles deveriam ter assumido há muito tempo atrás”¹³⁶. Aqui, lembro do artigo “A Crise na Educação”, de Hannah Arendt, que já no final da década de 1950 refletia sobre como as fronteiras entre adultas/os e crianças tornavam-se tênues, destacando a falta de responsabilidade das/os adultas/os no ingresso das crianças ao mundo (CÉSAR; DUARTE, 2010).

Investigando as ocupações secundaristas de São Paulo, em 2016, a professora Miriam Soares Leite (2017) deparou-se com a ambiguidade das/os adolescentes que ocupavam a escola. Nos discursos das/os adolescentes, apareceram aspectos negativistas em relação à própria maturidade e idade, e Leite (2017) percebeu a influência das abordagens adultocentristas da sociedade e, principalmente, da escola, que enfatizavam a inferiorização, subalternização, bem como a cobrança pela adultização precoce.

¹³⁵ Como por exemplo: <https://bit.ly/2TEnnTQ> e <https://bit.ly/2F4xrNN>. Acesso em: 11 mar. 2019.

¹³⁶ Disponível na coluna de Eliane Brum/El País: <https://bit.ly/2u9KQRp>. Acesso em: 16 set. 2019.

De forma semelhante, durante a minha observação participante nas ocupações secundaristas, percebo uma ambiguidade nas narrativas e ações em relação ao “empoderamento”, ao resgate identitário do sujeito “mulher” e, conseqüentemente, à repetição de “papéis” generificados no feminino adulto, práticas performativas que podem estar sob o modelo adultocentrado, que assujeitam os indivíduos desde sua infância¹³⁷. Dessa forma, além de abordagens adultocêntricas que sugerem a inferioridade, a imaturidade e a incapacidade do sujeito criança/adolescente/jovem, há ainda um acréscimo: a imposição de valores e condutas adultas generificadas – no feminino e masculino.

Especificamente sobre as mulheres adolescentes durante as ocupações, há, de um lado, o protagonismo das meninas na manifestação; de outro, uma reivindicação identitária e a reprodução de “papéis de gênero”. Em outras palavras, elas assumiram a decisão de ocupar e a organização das ocupações, mas permaneceram algumas reproduções históricas de expectativas, identidades e comportamentos das mulheres considerados padrões em uma escola generificada como “feminina” – as meninas sendo responsáveis pelo cuidado, zelo, vigilância, autoridade, distribuição das tarefas, mediação de conflitos, controle e regulação das/os demais estudantes, entre outras. Estavam praticando aquilo que as/os adultas/os esperavam: já que estavam adentrando o mundo público e político, então que agissem como mulheres adultas.

Paula Alegria Bento (2017) também observa uma configuração dos “papéis de gênero” na convivência e na divisão de tarefas em algumas ocupações em que a mãe e/ou a avó estavam presentes nas ocupações, exercendo a responsabilidade sobre a cozinha, na comida e no apoio psicológico e moral às/aos estudantes durante os protestos nas escolas, ou seja, no “cuidado” com as “crianças”, como costumavam chamar as/os estudantes adolescentes.

Comportamentos e expectativas padronizadas e culturalmente engendradas no “feminino” acabavam sendo reproduzidas especialmente quanto à preocupação em manter o bem-estar na ocupação, no zelo com a estrutura predial, na afeição, bom senso e bondade na mediação de conflitos, na firmeza delicada para lidar com as

¹³⁷ Conforme aponta Miriam Pillar Grossi (1998), sabendo que os “papéis de gênero” são mutáveis e podem mudar de uma cultura para outra, e até mesmo no interior da mesma cultura, neste trabalho localizo os papéis (representações) masculinos e femininos, esperados por homens e mulheres, na sociedade moderna e na sociedade política ocidental.

condições adversas da ocupação, ordem no local e nas relações para que quem visitasse o local (mídia, representantes do Estado [como o Conselho Tutelar] e a sociedade), percebesse um espaço organizado, limpo, protegido, seguro etc. Tais práticas se aproximam de um processo de formação com a ação da mulher e esposa do lar, da família tradicional, e posteriormente como a educadora de crianças e adolescentes durante o processo histórico da feminização do magistério¹³⁸.

Tal ambivalência não é exclusiva das ocupações de 2016. Na Primeira Onda, em São Paulo/2015, ela já existia, como verificado nas análises de discursos publicados. Há a ideia de naturalização do fato que mulheres podem minimizar possíveis conflitos entre homens e que dialogam com mais esmero e diligência. Isto se apresenta na narrativa de uma estudante que fez parte da comissão de segurança da sua ocupação na Primeira Onda. Segundo ela:

[...] toda noite a gente tinha visita de policial, gente! Toda noite tinha policial lá batendo na porta. E rapazes pra conversar com policial, não dá certo. Porque um bicudo com outro, os dois vão se bicar. **Isso é literário, isso é normal. Então, as meninas saíam lá fora pra conversar, até para que as coisas não fugissem do controle** (Narrativa de uma estudante publicada em CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 137, [sic], grifos meus).

A recusa da divisão de gênero das atividades não resulta, por sua vez, na anulação da reprodução normativa de “papéis de gênero” e identidades fixas. Por exemplo, a comissão de comunicação de muitas ocupações era composta majoritariamente por meninas, talvez por essa ideia “naturalizada” de que elas articulam e falam melhor, inclusive nas reuniões de negociação com Ministério Público, Conselho Tutelar, diretoras/es, mães/pais, mídias, Secretaria de Educação, Assembleias Legislativas e Senado.

Louro (2000) relembra como a educação das meninas de grupos sociais privilegiados, entre meados do século XIX e início do XX, era voltada para o ensino da leitura, da escrita, das noções básicas de matemática, e, sobretudo, das habilidades de domínio da casa – essencialmente ensinadas, afinal, esse era o seu destino como esposa e mãe, tais como o domínio da culinária, do bordado e costura,

¹³⁸ Sobre a feminização do magistério, sugiro as obras: LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000; e LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

e de “mando” das criadas e serviçais (LOURO, 2000, p. 446). Assim, as meninas e mulheres deveriam ser “diligentes, honestas, ordeiras, asseadas”, sendo sua função controlar seus homens e ser responsável pela “manutenção de um lar afastado de distúrbios e perturbações do mundo exterior” (LOURO, 2000, p. 447).

Além disso, as narrativas nas entrevistas e declarações publicadas sobre as ocupações demonstram o aparecimento de uma noção não problematizada de “mulheres” que, mesmo usando-a no plural, pode invocar um desejo de construir uma identidade singular e estável de sujeito, chegando muito próximo da polaridade linear de relações de poder.

Invocar um sujeito por meio do marcador identitário e da ideia de “representação” impede e exclui sujeitos, que não se conformam às exigências normativas do gênero, de serem representados politicamente. Por exemplo, as experiências de variação subversiva do gênero, como a não binariedade. Tal variação esteve presente nas ocupações, como é possível observar em narrativas apresentadas ao longo deste trabalho.

A não binariedade também aparece em uma entrevista realizada durante minha observação em um colégio central de Curitiba/PR, em 02 de novembro de 2016, na qual uma pessoa estudante com expressão de gênero feminina, que protagonizava o protesto nessa escola, quebrou com a exigência normativa binária:

Eu já revistei mulher, mas eu já falei que, tecnicamente, **eu não me identifico nem como homem, nem como mulher**. Então, não me levem a mal, eu não tenho essa distinção pra mim. Eu sou **não binária**, mas eu tava pesquisando um pouco sobre gênero fluído ou bigênero, eu não consegui classificar muito bem. Têm dias que me sinto mais feminina, têm dias que sou mais masculina. Quem me conhece no dia a dia consegue distinguir. Mas, então, isso é algo que consegui descobrir em mim há pouco tempo. Porque eu sempre tive essas características, mas sempre tentei ficar me prendendo a uma coisa só, então há pouco tempo eu consegui libertar isso... (Entrevistada Emma Goldman, 02 de novembro de 2016, [sic], grifos meus).

A estudante entrevistada conta que, durante a tarefa de revistar as pessoas que entravam na escola ocupada, revistou mulheres (em alusão ao procedimento

comum de abordagem ou revista de mulheres em mulheres e homens em homens), porém ela mesma não se identifica nem como mulher, nem como homem¹³⁹.

Desse modo, supor que o termo “mulheres” denote uma identidade comum dentro das ocupações passa a ser considerado um problema político, pois conjectura uma noção de desigualdades universais ou uma base universal para o feminismo, encontrada em uma única identidade definida que, supostamente, exista em diversas culturas (BUTLER, 2016a). A suposição política de que há uma base/identidade universal para o feminismo (em uma identidade também supostamente existente, pois há a possibilidade de muitas pessoas não se identificarem como mulheres, mesmo com expressão feminina) acompanha a ideia de que a opressão das mulheres é singular, homogênea, única, estável, fruto de uma estrutura falocentrada.

Esse formato de teorização feminista pode conter formas colonizadoras e se apropria de determinadas culturas e/ou nega outras, ocasionando uma universalidade fictícia (BUTLER, 2016a). A identidade do sujeito no feminismo não deve ser a base fundamental dessa política, uma vez que se torna uma oposição paradoxal aos seus próprios objetivos (BUTLER, 2016a). Para Butler, a universalidade é um espaço de disputa política, contudo, em determinadas ocasiões, pode até ser uma estratégia.

Nesse sentido, Butler não abandona ou rejeita o universal, mesmo ele sendo produtor de exclusões, mas reconhece e questiona sobre *quem* e o *quê* é esse universal. Com essa crítica, não se trata de recusar a necessidade de uma política representativa, mas de questionar as estruturas jurídicas, educacionais, médicas, psi, religiosas, que engendram e normatizam os sujeitos (BUTLER, 2016a).

Nas ocupações secundaristas, a reivindicação identitária do sujeito “mulheres”, do sujeito LGBTI+ e a reprodução de comportamentos generificados em um “feminino”, pode ser compreendida como um mecanismo legítimo de preservação ao acesso a garantias políticas e jurídicas (André de Macedo DUARTE; Maria Rita de Assis CÉSAR, 2014). E ressalto o acesso à garantia midiática para, justamente, através dos meios de comunicação, demonstrar à sociedade a potência de resistência das estudantes, desses corpos marginalizados, sexualizados e docilizados na escola. Tal prática nas ocupações pode ser interpretada como uma estratégia política e

¹³⁹ Embora a estudante se identifique como pessoa não binária, os pronomes adotados por ela são no feminino, o que usualmente faz parte da expressão de gênero (não necessariamente ligado à sua identidade de gênero).

performativa dentro do contexto efêmero de discursos e de atos de resistência na escola em luta.

Assim, compreendo que, ao recorrerem à estratégia política e performativa da identidade do sujeito “mulheres”, além da reprodução de “papéis sociais femininos”, em um momento de transitoriedade, é menos para um reconhecimento individual e pessoal e muito mais para obter alguma conquista no âmbito da educação menor e micropolítica, e também para a “multiplicação de novas formas de amizade e de relação, novas formas de viver politicamente” (DUARTE; CÉSAR, 2014, p. 402).

Portanto, essas ações políticas, coletivas e performáticas parecem se destinar mais a negociar novas possibilidades e embaralhar as atuais configurações culturais de sexo, gênero, desejos, práticas sexuais, de relações de poder lineares. Além de (re)apropriar as possibilidades e atos performativos já existentes no contexto escolar, mas que existem sob um domínio que os aponta como culturalmente ininteligíveis e impossíveis de “aparecerem” (BUTLER, 2016a). Contudo, Butler (2016a) afirma que, mesmo sendo um processo estratégico, as estratégias podem extrapolar os propósitos. Nesse caso, mesmo sendo uma estratégia performativa, há consequências e elas podem ocasionar a descontextualização e a separação política de outros marcadores sociais/intersecções, continuando a gerar exclusão.

Um exemplo de provável exclusão, apresentado nos capítulos anteriores, é o apagamento da opressão que a estudante identificada como mulher transexual recebe ao usar o banheiro das mulheres durante o cotidiano tradicional da escola. Ao universalizar o sujeito “mulher” das ocupações, permanece oculta a condição cis-heterorreguladora do banheiro, pois essa prática não chega até as instâncias políticas, educacionais, jurídicas e midiáticas. Além disso, dentro da ocupação, a universalização da identidade “mulher” pode eliminar o reconhecimento de identidades transexuais, diante da resistência de outras estudantes de inclinação *TERF*¹⁴⁰.

Foucault (2003) afirma que o emprego da identidade pode ser útil quando o propósito é marcar as diferenças, produzindo novas relações extrajurídicas, no sentido

¹⁴⁰ O termo é uma abreviação da expressão em inglês *Trans-Exclusionary Radical Feminist*, podendo ser traduzida para o português como “Feminista Radical Trans-Excludente”, ou seja, um conceito conferido às feministas que se identificam como radicais e que apoiam suas discussões sobre a transexualidade na defesa de uma categoria de “mulher” estável, fixa e biológica. Carolina Langnor Souza e Lisboa (2017) analisa esse “novo” aspecto do feminismo radical no espaço universitário. Disponível em: <https://bit.ly/306U2C0>. Acesso em: 10 jan. 2020.

de favorecer relações sociais e ou as de prazer sexual que criem novas amizades. Nesse contexto, reconhecer e marcar a diferença adquire importância, uma vez que se há a busca pela igualdade, supõem-se que há diferença (SCOTT, 1999).

Dentro das ocupações, a busca pela afirmação de identidades (mulher, LGBTI+ etc.) produzia um movimento de performatividade que, por sua vez, criava um efeito político de apropriações, de transformações, de (novas) subjetividades que lampejavam em meio ao contexto de discursos normatizantes, opressivos e repressivos.

A performatividade pode ser compreendida como atos de repetição que reiteram o discurso de produção de uma regulação sexual, transformando este discurso em “verdade”, como acontece com os “papéis de gênero”, com o desejo e as práticas sexuais que são discursivamente colocadas em ação a partir de algum modelo regulado, entre outros (Marcielly C. MORESCO, 2017a).

Para Butler (2018a), nem sempre o ideal de gênero é uma armadilha; também pode funcionar como um modo desejável de vida, de ter reconhecimento e, portanto, viver uma vida vivível.

Ser um sujeito requer primeiro encontrar o caminho dentro de certas normas que governam o reconhecimento, normas que nunca escolhemos e que encontraram o seu caminho até nós e nos envolveram com seu poder cultural estruturador e incentivador (BUTLER, 2018a, p. 47).

Contudo, caso não encontremos o caminho dentro das normas vigentes que regulam e controlam o reconhecimento, sejam elas de gênero, sexuais ou sociais designadas para cada sujeito, ficamos expostas/os aos limites da condição de reconhecimento e, dependendo da circunstância, pode ser algo terrível ou emocionante (BUTLER, 2018a). Para uma vida possível de ser vivida e vivível, pode existir a reivindicação por ideal de gênero, seja no sentido incorporado, seja na reprodução de mecanismos que constroem esse ideal. Isso permite o reconhecimento e a possibilidade de existir e persistir (BUTLER, 2018a).

Tereza de Lauretis (1994, p. 209) afirma que “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução” em qualquer discurso, feminista ou não, e nos previsíveis tradicionais espaços ideológicos: escola pública e privada, mídia, tribunais, família (nos diversos tipos estruturantes), universidade, práticas artísticas, teorias radicais, feminismo etc. Assim, para a autora, a representação de gênero é a sua

construção, e ela se efetua, continua a ocorrer mesmo contemporaneamente. Por meio da desconstrução das estudantes, ao tomarem a iniciativa da organização das ocupações, elas repetem estereótipos e normas de gênero, mas esse movimento também resulta na subversão de um adultocentrismo heterossexual, cisgênero, “masculino” e branco.

As iterações, para Jacques Derrida (1991), ou seja, as repetições constantes, incluem deslocamentos, já que é impossível a repetição completa e integral, dada a contingência da sua realização. Assim, a repetição e reprodução de comportamentos destinados ao gênero “mulher” pelas estudantes não se concretiza integralmente por efeito da alteridade sempre manifestada. Alteridade que, por sua vez, ocorre em virtude das distintas contingências das experiências de mulheres e, principalmente no caso das ocupações, pela transformação espaço-temporal dessas repetições.

Essa alteridade das repetições de normas generificadas se manifesta sob alguns aspectos:

- a) a tomada de decisão de ocupar a escola por meninas em uma sociedade que inferioriza e nega a capacidade das/os jovens;
- b) a administração e organização do espaço é realizada pelas meninas – historicamente, um espaço configurado como adulto masculino e, posteriormente, adulto feminino, com a feminização do magistério.

Esses deslocamentos, como efeitos da repetição de enunciados biologizantes ou naturalizantes e de práticas generificadas, podem servir como potência para a ruptura e contestação de outros contextos sedimentados ou com seus usos comuns. As repetições e reproduções de gênero que ocorrem nas ocupações são decorrentes de circunstâncias sexistas, nas quais a escola e a sociedade estão inseridas, e referendam como rotineira. Esses atos de repetição-deslocamento-subversão tornam-se importantes para que haja a ação de atos de performatividade política incorporada na ocupação, significando, portanto, estratégias político-performativas.

As práticas feministas dentro das ocupações também foram vias pelas quais percorreu a ética da convivência. Ou seja, casos de machismo eram resolvidos por elas/es mesmas/os dentro da ocupação, com diálogo ou expulsão do sujeito (quando ele reincidia no comportamento machista). Afinal, estavam em uma escola “diferente”, portanto, queriam também um espaço livre da opressão cotidiana (MORESCO, 2017b), como relata a estudante:

Eu já falei para todas as meninas do coletivo: “se acontecer alguma coisa, por menor que seja, corre falar pra mim. Corre que a gente vai dar um jeito. A gente vai tirar essa pessoa daqui”. Porque aqui não é lugar pra gente se preocupar com esse tipo de coisa. A escola tem que ser um lugar livre disso daqui. O mundo já é muito perigoso, a gente vai sofrer machismo fora daqui. Então, aqui não pode acontecer isso. Então, qualquer mínima coisa, se algum piá pediu pra ficar com você e você disse não, e ele insistiu, corre falar pra mim que a gente vai dar um jeito de tirar esse cara daqui. Não vai deixar esse tipo de opressor violento passar. (Entrevistada Marielle Franco, 14 de outubro de 2016, [sic]).

Como efeito dessa ética feminista da convivência, as estudantes se conectaram umas às outras diante das precariedades em comum e no que elas/es chamaram de família (sobre o surgimento da “família das ocupas”, ver capítulo 4.3 *Uma Nova Família: As Alianças Político-Afetivas nas Ocupações*).

Uma estudante de uma ocupação em Curitiba/PR narra como as “aulas” e debates sobre feminismo possibilitaram ela descobrir que não era a única vítima de assédio cometido por um professor:

Foi a partir dessas conversas, acontecidas muitas vezes tarde da noite, quando a insônia se fazia presente, que descobri não ter sido só eu a sofrer assédio de tal professor, ou então, que não era só eu que me incomodava com certas piadas e, ufa, não era só eu que não achava certo ter de esconder o absorvente para ir ao banheiro. (Narrativa de Ana Gabriela Lyko publicada em PRATES *et al.*, 2017, p. 55).

Como apresentado em capítulos anteriores, a maioria das/os estudantes se conheceu e criou laços familiares de confiança e amizade durante as ocupações. Nessa ética feminista da convivência, tais vínculos permitiram o compartilhamento entre elas de experiências machistas e discriminatórias vividas durante o cotidiano da tradicional escola.

Mais do que reafirmar nossos discursos entre as já autodeclaradas feministas, houve a oportunidade de empoderar outras meninas, mostrando-as que elas têm voz e não precisam se submeter a certas situações tanto no meio escolar quanto fora dele. E o melhor de tudo isso, além da oportunidade de crescer dentro da minha militância pelos direitos das mulheres, foram as amizades construídas. Hoje, além de sermos amigas, formamos uma rede de apoio que visa proteger as meninas de situações de opressão dentro do meio escolar, e isso dificilmente teria acontecido sem o espaço para questões sociais que

a ocupação nos abriu. (Narrativa de Ana Gabriela Lyko publicada em PRATES *et al.*, 2017, p. 55).

Portanto, descontinuidades, rupturas, ambiguidades e descobrimentos em relação às práticas feministas e de diversidade sexual e de gênero foram, embora não inaugurais desse movimento, constituintes das ocupações. Bem como a similaridade de certos incômodos e desejos que as/os estimularam a (re)construírem novos territórios subjetivos, de gênero, sexuais, sociais...

Como a estudante relata na sua narrativa, e de acordo com minha cartografia, durante as ocupações o feminismo foi, ao mesmo tempo e para a maioria das/os estudantes, o caminho e o ponto de início desses deslocamentos, questionamentos e transformações, especialmente para a criação de subjetividades e modos de existência e de vidas vivíveis.

De acordo com Louro (2014, p. 93), “a escola é atravessada pelos gêneros”, como qualquer instituição. Os discursos e as práticas não apenas “fabricam” sujeitos, mas também são constituídas, produzidas e engendradas por representações de gênero. Por isso, a necessidade de uma escola com práticas feministas. O agir político das estudantes corresponde às formulações pedagógicas propostas sob o olhar de feministas, segundo o que Louro (2014) denomina Pedagogia Feminista.

As estudantes reconheceram as desigualdades vividas na escola e procuraram, a partir disso, transformar o paradigma educacional tradicional, subvertendo a disparidade entre meninas/mulheres e meninos/homens, bem como a subordinação delas. Para tanto, propuseram estratégias, procedimentos e ações que romperam com hierarquias, com a divisão de gênero das atividades, produzindo efeitos como o diálogo, o direito de aparecerem e (novos) modos subjetivos.

Louro (2000) problematiza que não podemos pensar as mulheres na sala de aula, ou na escola, apenas como submissas ou subjugadas, pois isso empobreceria sua história e apagaria aquelas que construíram resistências e subverteram comportamentos. Contudo, também não se pode apoiar-se somente nas histórias das revolucionárias, correndo o risco de reduzir e idealizar demais tais fatos, especialmente nas instituições ainda normativas e constituídas por regimes biopolíticos, como é o caso da escola.

Portanto, ao pensar as ambiguidades, é possível provocar reflexões que não homogeneízam as meninas e mulheres, pois os diferentes discursos e práticas

produziram/produzem efeitos discursivos sobre as estudantes ideais, desviantes, ajustadas, inadaptadas, subversivas, corajosas, ativistas, feministas, dentre outras denominações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Escrever-se é, portanto, um modo de transformar o vivido em experiência, marcando sua própria temporalidade e afirmando sua diferença na atualidade.”
(L. Margareth RAGO, 2013, p. 56).

“E começo a escrever. [...] Escrevo ardentemente, como uma aluna em sua carteira escolar, debruçada sobre o caderno de redação, escrevendo não como foi mandada, mas como deseja.”
(Patti SMITH, 2015, p. 268).

Judith Butler (2018a) nos lembra como ninguém deveria ser criminalizada/o, punida/o, excluída/o pela forma como apresenta seu corpo, seu gênero e sua sexualidade; e ninguém deveria viver sob uma vida precária por efeito da sua performatividade de gênero. Butler (2017b) ainda diz que não podemos esperar que assembleias públicas e protestos produzam por si só a mudança radical e estrutural que buscamos. Mas, certamente, quando as assembleias e protestos são censurados, reprimidos ou não mais vistos por aí, é porque qualquer possibilidade de transformação justa na vida política deixou de existir.

As ocupações secundaristas se tornaram centrais na política brasileira, especialmente na educação, entre 2015 e 2016, por meio do pensamento crítico e resistente constituinte desse fenômeno, como demonstrei ao longo deste trabalho. O movimento de ocupação estudantil não aspirou derrubar a escola, exercer um direito soberano e de Estado, ou o controle dos meios de produção, ou mesmo reproduzir a educação maior. A luta das ocupações se concentrou pelo direito de menos precariedade e falhas sociais, por uma vida habitável/vivível na instância escolar, cujo funcionamento do poder age diretamente sobre os sujeitos coletivos.

Minha finalidade, com esta investigação, foi a de entender como foi produzida a performatividade política incorporada de estudantes, em relação ao feminismo, às corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes diante da efemeridade das ocupações secundaristas da Terceira Onda. Assim, procurei entender como as/os estudantes, em suas sociabilidades dissidentes pertencentes à vida corporal, à vida sexual e aos gêneros na ocupação, lidaram com as normas, subverteram-nas e encontraram vias pelas quais realizaram ações políticas criadoras de novas configurações – do espaço-tempo e das subjetividades.

Para isso, comecei minha pesquisa propondo duas suspeitas iniciais que embasaram as análises: a) a ocupação escolar constituía uma forma legítima de agir por demandas, em especial quando há o desejo de destruir o acesso a direitos de corpos considerados abjetos em aparecer ou de viver uma vida vivível na escola; e b) a transformação exercida pela grupalidade em (ocup)ação sobre os sujeitos produziu efeitos nos próprios sujeitos e, também, no espaço-tempo ocupado.

Concluí que as duas suspeitas iniciais foram confirmadas, uma vez que a legitimação em agir por demandas diante da necessidade de reivindicar questões atravessadas pelo feminismo, pelas corporalidades, gêneros e sexualidades dissidentes é motivada quando alguns suportes são removidos e/ou negados no cotidiano da escola. Tal como aconteceu com as últimas reestruturações radicais da educação brasileira: na retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” dos Planos de Educação (em 2014/2015) e da Base Nacional Comum Curricular (2018); na Lei aprovada que reforma o ensino fundamental II e médio (em 2017); nos projetos de lei da Escola sem Partido; e nas discussões envolvendo a “ideologia de gênero”, que expõem a precariedade já existente nas escolas, exigindo dos sujeitos em condição precária uma organização articulada, discursiva e incorporada de luta pelo direito de aparecer e de viver.

Além disso, retomo o que foi apresentado nos capítulos anteriores para relembrar como, durante as ocupações, novas e intensas maneiras de produção de subjetividades, performatividades, corporalidades, sociabilidades e alianças emergiram produzindo novas configurações: a) nas práticas curriculares, nas quais as/os estudantes trouxeram para o cotidiano da escola ocupada “aulas” com conteúdos que julgaram ser necessários para continuar a estudar para o ENEM e o vestibular (física, filosofia, história, matemática, biologia, português etc.), mas também temas instigantes e não tão frequentes no tradicional currículo, como o feminismo, artes alternativas (fanzines, colagens, lambes), dança, teatro, psicanálise, culinária, política etc.; b) no espaço-tempo, em que as/os estudantes relataram que perdiam a noção dos horários para exercitar atividades fisiológicas, como se alimentar e dormir. E como conheceram uma “outra” escola, permanecendo de madrugada, dormindo nos corredores etc.; c) nas divisões das atividades, sem segregação por gênero – meninas e meninos faziam todas as atividades organizativas da ocupação e as comissões de alimentação, higiene, limpeza, comunicação e segurança eram preenchidas por todas/os; d) na subversão à norma cis-heterorregulatória dos banheiros e dormitórios,

com estudantes abolindo a divisão por gênero desses ambientes, promovendo novos modos de existência e de se relacionar no espaço escolar; e) nas coalizões e nas alianças político-afetivas, nas quais o vínculo estabelecido, transformado, multiplicado, desconstruído serviu como possibilidade de criar e instituir novas práticas de se relacionar, diferentes das que estavam acostumadas/os a estabelecer com as/os colegas de escola; e f) na ética feminista da convivência, a qual permeou as ações políticas e performativas nas ocupações, estabelecendo um modo de viver, naquele momento e espaço, baseando-se na amizade, no convívio político-afetivo, nas diferenças e sustentando-se no feminismo.

Tais mobilizações produziram um laboratório de agir politicamente, inovador e efêmero nas escolas brasileiras. E, sobretudo, como foco desse trabalho, renovaram o movimento feminista, transformaram e produziram novos modos de existência LGBTI+. Foi possível observar, como Judith Butler teoriza, que a ocupação de espaços e prédios públicos por corpos também tem o poder de “falar”, pois os corpos possuem demandas e direitos. E a maneira de dizer e expor isso foi por meio de atos performativos políticos e incorporados reunidos publicamente.

As ocupações secundaristas promoveram, mesmo que temporariamente, a denúncia e a renúncia da tradicional escola (disciplinar, rígida quanto aos movimentos dos corpos, os horários, o que estudar, como sentar, o que vestir, quando ir embora), fabricando os não sujeitos abjetos, tornando possível suas experiências e seus corpos ininteligíveis e em condições precárias viverem uma vida vivível. Espaço esse que produz vias pelas quais circula o dispositivo da sexualidade e suas práticas disciplinares, biopolíticas e de governo de corpos (DUARTE, 2017).

As/Os estudantes insurgentes expuseram um espaço que, cotidianamente, por meio de atos e discursos formais e informais, curriculares, pedagógicos, administrativos e arquitetônicos, produzem, classificam e punem corporalidades, sexualidades e identidades de gênero dissidentes e que estabelecem regulações cis-heteronormativas. A ocupação das escolas foi uma estratégia de superar e confundir, mesmo que em um abreviado período de tempo, o poder das normas, da autoridade, das leis. Nem as normas cis-heterossexistas, nem as leis e nem a autoridade puderam evitar que jovens estudantes ocupassem suas escolas, subvertessem os dispositivos de governo de corpos e tampouco conseguiram colocar, imediatamente, um fim nelas.

As/Os jovens estudantes agiram coletivamente em público. Nos atos performativos, seus corpos e vidas estiveram vulneráveis. Mas, ao mesmo tempo, demandavam direitos, conferindo uma organização política e espacial a necessidades e a desejos corporais e da psiquê. Em outras palavras, foi somente quando tais necessidades/desejos, que supostamente devem permanecer no domínio privado, foram expostos na escola ocupada e em suas extensões – sob forma de imagens, discursos e atos incorporados nos meios de comunicação e nas ruas – que se tornou possível estender o espaço-tempo das ocupações, com a resistência capaz de reduzir (ou até mesmo anular) a distinção da noção arendtiana de público e privado.

Com as escolas ocupadas, foi possível perceber como o feminismo, as questões de gênero e a diversidade sexual se constituíram como pautas importantes, ainda que não prioritárias e não originárias da mobilização, mas que caracterizavam sua existência. A começar pelo protagonismo “no fronte” das ocupações, que era de corpos de pessoas LGBTI+ e, sobretudo, de corpos de mulheres. Há muito tempo, a mulher é retratada como submissa, passiva, desprovida de ação, tanto na história, na literatura, na filosofia, na medicina, nas artes, quanto na política institucionalizada e nos movimentos sociais. As ocupações secundaristas evidenciaram que meninas e mulheres produzem, criam, lutam, resistem, enfim, se colocam em ação e agem politicamente, alterando de vez o *status quo* e o *modus operandi* que determina que, à mulher (especialmente à jovem), são impossíveis tais movimentos. Foram jovens meninas, supostamente de uma mesma geração etária que passou por influências e processos sociais e econômicos, acontecimentos políticos e transformações subjetivas que marcaram suas experiências que protagonizaram essas transformações.

E quando o gênero e a sexualidade “apareceram” na grupalidade das ocupações secundaristas, as relações entre corpos de garotas, garotos e pessoas não binárias, corpos de etnias plurais, experiências lés, bi, gays, hétero e não monossexuais, de várias camadas sociais, transformaram e subverteram o conceito de “família”, propondo um modo de sociabilidade no qual as tramas afetivas foram criadoras de uma cultura de (auto)cuidado, preocupação consigo e com a/o outra/o e com o próprio espaço. As ocupações, de forma geral, representaram o desejo de novas relações ético-políticas e afetivas baseadas em discursos e performatividade incorporada de contestação das normas, na ordem da coragem e da amizade, fora do tradicional contexto de opressões e precariedades.

Como exposto, os espaços educacionais e de performatividade se desconfiguraram e se reconfiguraram ao serem ocupados por esses corpos políticos, seus discursos incorporados e pedagógicos; criou-se um movimento múltiplo, plural e expressivo quanto à performatividade política e de gênero, e às demandas daqueles corpos precários que ali permaneceram. Também esses sujeitos são transformados em relação ao que eram *a priori*. Passam a manifestar publicamente sua sexualidade, o gênero pelo qual se identificam e seu direito de “aparecer”, alterando as dinâmicas de relações de poder que promovem o enfrentamento da violência, quando esses sujeitos são “ouvidos/vistos/lidos”.

Nesse trabalho, não foquei em um grupo homogêneo de estudantes. Pelo contrário, precisei lidar com uma multiplicidade de subjetividades, minhas e delas/es, experiências, discursos e práticas de jovens mentes e sua pluralidade de desejos, de gostos e de pensamentos. Embora existam outros deslocamentos e significações ao cartografar e mapear as interpretações de práticas, pensamentos e subjetividades das ocupações escolares, e as diferentes experiências dessas/es estudantes, observo que todas essas possibilidades de expressões são transpassadas pelo desejo de transformação, subjetiva, individual, coletiva e do próprio espaço-tempo.

Minha cartografia não almejou responder o que foi a Terceira Onda da ocupação secundarista no Brasil, mas, sim, acompanhar o seu processo. Ou seja, o meu trabalho de pesquisadora-ativista feminista foi navegar nesse mar insurgente, imediato e efêmero, mergulhando no próprio percurso da Onda, na tentativa de compreender o fenômeno, cartografar os discursos e práticas em meio ao próprio deslocamento.

Foi assim que me abri para me movimentar junto com o mar insurgente, com a onda, com a água salgada, com os peixes, com a areia, com as conchas, com o vento, com o céu azul, em meio a abalos e balanços. Em palavras menos metafóricas, cartografei estudantes adolescentes, corpos abjetos, vidas humanas tão jovens vivendo em zonas ocultas na escola, com precariedades expostas, com afetos, com dores, com repressão, com sonhos, com coragem, com ativismo feliz, com feminismo... Por fim, essa pesquisa cartográfica permitiu uma navegação por uma escola que antes existia como fantasia, mas que se materializou sob as narrativas (auto)biográficas de estudantes insurgentes e inconformadas/os.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho** (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo, 2008.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. **Cartografias de Foucault**. 2 ed. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2011.
- ALIANÇA NACIONAL LGBTI; GAYLATINO. **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba/PR: Aliança Nacional LGBTI e GayLatino, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2RwL66K>. Acesso em: 07 dez. 2019.
- AMARAL, Marina. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: JINKINGS, Ivana; CLETO, Murilo (Orgs). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. Boitempo: São Paulo. 2016, p. 49-54.
- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. **El gobierno Dilma y la crisis**. Rebelión, 09 out. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2VGODxX>. Acesso em: 23 mai. 2019.
- ANJOS REBELDES**. [Documentário]. Direção: TV Brasil. São Paulo: 52min., 2015. Disponível em: <https://youtu.be/necSPQchYXk>. Acesso em: 06 set. 2018.
- ARENDT, Hannah. **Da Revolução**. Brasília/DF: Editora UnB, 1988.
- ARENDT, Hannah. A Crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ARENDT, Hannah. **O que é Política?** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 2010.
- AS MINAS DA OCUPAÇÃO**. Revista Trip/TPM. São Paulo/SP: Trip Editora, 01 nov. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2QD2Mtd>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BELLO, João. **#OCUPATUDO**. [poesia online]. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2LQ7ldC>. Acesso em 01 mar. 2017.
- BENTES, Ivana. **Mídia-multidão: estéticas da comunicação e biopolíticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2015.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, mai./ago. 2011.
- BENTO, Paula Alegria. "Vai ter viado se beijando, sim!": Sexualidade, política e juventude em uma escola pública federal do Rio de Janeiro. **30ª Reunião Brasileira de Antropologia**, João Pessoa, 2016.

BENTO, Paula Alegria. “Lute como uma mina!”: Gênero, sexualidade e práticas políticas em ocupações de escolas públicas. **11º Seminário Internacional Fazendo Gênero e 13º Women's Worlds**, Florianópolis, 2017.

BENTO, Paula Alegria; MORESCO, Marcielly C. “**Ocupar e resistir!**”: As ocupações e a resistência estudantil no Brasil. Open Democracy, global, out. 2017. Democracia Abierta. [online]. Disponível em: <https://bit.ly/2sfm91X>. Acesso em: 02 jun. 2018.

BEZERRA FILHO, J. M. **EM N.º 00084/2016/MEC**. Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990.

BRASIL. **Lei n.º 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Estatuto da Juventude. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746/2016**. Reformulação do Ensino Médio. 2016. ([Convertida na Lei n.º 13.415, de 2017](#)).

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB/1996, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002a.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria. Judith Butler em entrevista concedida a Baukje Prins e Irene Costera Meijer. **Rev. Estud. Fem.** vol.10, n.1, Florianópolis, Jan. 2002, p. 155-167. 2002b.

BUTLER, Judith. **Vida Precaria**. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006a.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Buenos Aires: Paidós, 2006b.

BUTLER, Judith; SPIVAK, Gayatri C. **Quién le canta al Estado-Nación?** Language, Política, Pertenencia. Trad. Fermín Rorigues. Buenos Aires: Paidós, 2009.

BUTLER, Judith. Precarious life and the obligations of cohabitation. **The Journal of Speculative Philosophy**, Penn State University Press, v. 26, n. 2p. 134-151, 2012b. Disponível em: <https://bit.ly/2VxSMoT>. Acesso em: 31 mai. 2017.

BUTLER, Judith. **Notes Toward a Performative Theory of Assembly**. Cambridge/London: Harvard University Press, 2015a.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2015b.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016a.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**. Quando a vida é passível de luto? 2.^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016b.

BUTLER, Judith. **Trump is emancipating unbridled hatred**. [online]. [18 out. 2016]. Hamburgo: Jornal Die Zeit. Entrevista concedida a Rina Soloveitchik. 2016c. Disponível em: <https://bit.ly/2Ty60jx>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BUTLER, Judith. **La liberté de rassemblement suppose que les corps peuvent se réunir**. [online]. [19 dez. 2016]. Paris: Un Philosophe. Entrevista concedida a Jonathan Daudey. 2016d. Disponível em: <https://bit.ly/2RCrmyU>. Acesso em: 24 out. 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que ainda importam**. In: COLLING, Leandro (Org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016e, p. 19-42.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo de falar sobre gênero**. [online]. Judith Butler em entrevista concedida a Isabella Marcatti e Kim Doria. Realização: Boitempo. São Paulo: 6min., 2017a. Disponível em: <https://youtu.be/cozmiJpMakM>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BUTLER, Judith. **‘Não podemos esperar que só assembleias e protestos produzam mudanças’**. [online]. [06 out. 2017]. Brasil: Revista Cult. Entrevista concedida a Rogério Bettoni e Mariana Lage, 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/2GpU6UE>. Acesso em: 12 dez. 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018a.

BUTLER, Judith. **Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. **Caderno de Leituras**, n. 78. Edições Chão da Feira, junho/2018, 2018b.

BUTLER, Judith. **Reflexão acadêmica e militância política**. [online]. Judith Butler em entrevista concedida a Isabella Marcatti e Kim Doria. Realização: Boitempo. São Paulo: 3'35", 2018c. Disponível em: <https://youtu.be/3H-F4Non39E>. Acesso em: 30 jan. 2019.

BUTLER, Judith. **Judith Butler**: «Les Femmes N'ont Pas Besoin D'un Autre Sauveur». [online]. [27 set. 2019]. Paris: Magazine Le Vent se Lève. Entrevista concedida a Lilith Verstrynge e Lenny Benbara, com tradução de Valentine Ello. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2N8Sbr5>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, Antonia J. M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Marcio M. **Escolas de Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A Invenção da “Adolescência” no Discurso Psicopedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1998.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, FE – UNICAMP, Campinas, 2004.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Hannah Arendt: Pensar a crise da educação no mundo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. As novas práticas de governo na escola. O corpo e a sexualidade entre o centro e as margens. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: Filosofia & Política**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 269-282.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo; SIERRA, Jamil Cabral. Governamentalização do Estado, movimentos LGBT e escola: capturas e resistências. **Educação**, v. 36, p. 192–200, 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Michel Foucault e as Lutas do Presente: para além do sujeito identitário de direitos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 401-414, jul/set. 2014.

CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André de Macedo. Governo e pânico moral: corpo, gênero e diversidade sexual em tempos sombrios. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, Brasil, v. 33, n. 66, p. 141-155, out./dez. 2017.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Lutar e Resistir. In: PRATES, Giorgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Mônica Ribeiro da; MACHADO, Valéria Floriano. **Ocupar e resistir: memórias de ocupação** - Paraná 2016. UFPR: Setor de Educação, 2017, p. 171.

COSTA, Jairo. A tática do black bloc. **Revista Mortal**, nº 000, outubro de 2010. p. 8-15. Disponível em: <https://bit.ly/2kzOgZk>. Acesso em: 23 set. 2019.

DE LA CUADRA, Fernando. Conflito social e movimento estudantil no Chile. **Estudos Históricos**, p. 173–194, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas/SP: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã: diálogo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

DINIZ, Débora. Perspectivas e articulações de uma pesquisa feminista. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014, p. 11-21.

DIÓGENES, Glória Maria dos Santos. **Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip hop**. São Paulo/SP: Annablume, 1998.

DUARTE, André de Macedo. Hannah Arendt e o pensamento 'da' comunidade: notas para o conceito de comunidades plurais. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 20, n. 29, p. 21-40, mai. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2EqWg5c>. Acesso em: 16 dez. 2019.

DUARTE, André de Macedo. Estética da existência como política da vida em comum: Foucault e o conceito de comunidades plurais. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 21, n. 31, p. 153-173, fev. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2PvegSB>. Acesso em: 16 dez. 2019.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Michel Foucault e as Lutas do Presente: para além do sujeito identitário de direitos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 401-414, jul/set. 2014.

DUARTE, André de Macedo. Judith Butler e Hannah Arendt em diálogo: repensar a ética e a política. In: CANDIOTTO, Cesar; OLIVEIRA, Jelson. (Org.). **Vida e Liberdade: entre a ética e a política**. Curitiba/PR: PUCPRESS, 2016, p. 311-336.

DUARTE, André de Macedo. Rer Foucault à luz de Butler: repensar a Biopolítica e o Dispositivo da Sexualidade. **dois pontos**, Curitiba/PR, São Carlos, volume 14, número 1, p. 253-264, abril de 2017.

DUARTE, André de Macedo; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Crítica e coalizão: repensar a resistência com Foucault e Butler. **Rev. de Filos. Aurora**, Curitiba/PR, v. 31, n. 52, p. 32-50, jan./abr. 2019.

FERMINO, Veridiana Vilharquide; RIBEIRO, Márcio Moretto. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do Ensino Médio e a PEC do teto dos gastos públicos. In: JANUÁRIO, Adriano; MEDEIROS, Jonas; MELO, Rúion. **Ocupar e Resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 197- 221.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica. Ribeiro da. Reforma Do Ensino Médio No Contexto Da Medida Provisória No 746/2016: Estado, Currículo E Disputas Por Hegemonia. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n.º. 139, p. p.385-404, 2017.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. Edição atualizada com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: INEP, 1989.

FOUCAULT CONTRE LUI-MÊME. [Documentário]. Direção: François Caillat. Paris: 63min., 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2SH90dp>. Acesso em: 19 out. 2017.

FOUCAULT, Michel. De l'amitié comme mode de vie. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, **Gai Pied**, nº 25, abril de 1981. 1981a. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. s/d. Disponível em: <https://bit.ly/34scGFf>. Acesso em: 17 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. “Est-il donc important de penser?” Entrevista com Didier Eribon. **Libération**, nº 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. 1981b. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. s/d. Disponível em: <https://bit.ly/38oKPIV>. Acesso em: 09 fev. 2020.

FOUCAULT, Michel. Une esthétique de l'existence (entrevista com A. Fontana), **Le monde**, 15-16 jul. 1984, p. XI. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. s/d. Disponível em: <https://bit.ly/36H2U3p>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, Poder-Saber. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V** - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

FOUCAULT, Michel. Uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson. **Verve**, 5, p. 260-277, 2004c.

FOUCAULT, Michel. Aula de 07 de janeiro de 1976. In: **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 03-26.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População (1977-1978)**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Conversa com Michel Foucault. In: FOUCAULT, Michel. **Repensar a política**. Ditos e Escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 2ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GARCÉS, Mario. **El despertar de la sociedad**. Los movimientos sociales en América Latina y Chile. Santiago/Chile: LOM, 2012.

GLAAD. **Media Reference Guide 2016**. New York e Los Angeles, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YT7IFy>. Acesso em 07 out. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil contemporâneo**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

GOHN, Maria da Glória. A Sociedade Brasileira em Movimento: vozes das ruas e seus ecos políticos e sociais. **CADERNO CRH**, p. 431–441, 2014.

GOHN, Maria da Glória. Jovens na política na atualidade – uma nova cultura de participação. **Caderno CRH**, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117-133, Jan./Abr. 2018.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das Vadias no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 29, n. 2, Maio/Ago 2014.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em 1ª. mão**, Florianópolis, UFSC/PPGAS, 1998.

GROSZ, Elisabeth. Futuros feministas ou o futuro do pensamento. **Labrys, estudos feministas**, n.º 1-2, jul.-dez., 2002, s/p. Disponível em: <http://bit.ly/314BoKb>. Acesso em: 10 out. 2019.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, Unicamp, v. 5, p. 7-41, 1995.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-118.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, 1993, p. 07-31.

HARDING, Sandra. Existe un método feminista? In: BARTRA, Eli (Org.). **Debates en torno a una metodología feminista**. México, D.F.: UNAM, 1998, p. 09-34.

HARVEY, David; MARICATO, Ermínia; ŽIŽEK, Slavoj; DAVIS, Mike *et. al.* **Cidades Rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2013.

HILLESHEIM, Betina; BERNARDES, Anita Guazzelli; MEDEIROS, Patrícia Flores de. Leitura de uma onda: pesquisa e observação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, 2009, p. 213-224.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.). **Explosão Feminista**. Arte, Cultura, Política e Universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOOKS, bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado** - Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 113-124.

KOKA; RAMOS, Fabrício. **Ocupar e Resistir**. [online]. 2015. Disponível em: <https://youtu.be/PqiHEh1y6U>. Acesso em: 23 jun. 2017.

JANUÁRIO, Adriano. *et al.* As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. **Revista Fevereiro**, v. 9, p. 1-26, 2016.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e termos. Brasília, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, jul./dez. 2013, p. 481-498.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). **Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro, Rocco, 1994. p. 206-242.

LEITE, Miriam Soares. No “colégio dos alunos, por alunos, para alunos”: feminismo e desconstrução em narrativas das ocupações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. esp., p. 23-47, jan./mar., 2017.

LEITE, Miriam Soares. ARAÚJO, Nayara Cristina. No tempo livre das escolas ocupadas: subversões do presentismo pelo ativismo jovem. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, jan./abr. 2018, p. 93-105.

LEONEL, Vange. **Grrrls**: garotas iradas. São Paulo: Summus, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000a, p. 59-76.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000b, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 07-34.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2014.

MCLAREN, Margaret A. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios (Coleção Entregêneros), 2016.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano. Desrespeito, indignação ou injustiça: o que motivou os secundaristas paulistas a ocuparem suas escolas? **Anais do 18.º Congresso Brasileiro de Sociologia**., 2017.

MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion. **Ocupar e Resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019, p. 271-290.

MENDONÇA, Kelly Yara de Souza. **Repertórios de transgressão**: narrativas visuais e performance política na Marcha das Vadias. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

MENDONÇA, Kelly Yara de Souza. MORESCO, Marcielly Cristina; CÉSAR, Maria Rita de Assis. Corpos que não se conformam: performance e interseccionalidade na marcha das vadias. **Revista NUPEM**. Campo Mourão, v. 10, n. 19, p. 124-139, jan./abr. 2018.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**: uma introdução. São Paulo: Boitempo, 2014.

MINAYO, Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

MORESCO, Marcielly C. **Diário de Campo** - anotações sobre as Ocupações Secundaristas em Curitiba/PR e Região Metropolitana. 2016.

MORESCO, Marcielly C. O Corpo “Fala” Politicamente: As Performatividades Das/Nas Ocupações Secundaristas do Paraná. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. São Luís, 2017a.

MORESCO, Marcielly C. Do mito ao protagonismo nas ocupações. In: PRATES, Giorgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Mônica Ribeiro da; MACHADO, Valéria Floriano. **Ocupar e resistir**: memórias de ocupação - Paraná 2016. UFPR: Setor de Educação, 2017, p. 46-49. 2017b.

MORESCO, Marcielly C. LISBOA, Carolina Langnor e Souza. Corpos em (in)conformidade: as ações políticas feministas nas mobilizações estudantis. In: **Anais**

do **11º Seminário Internacional Fazendo Gênero e 13º Women's Worlds**, Florianópolis, 2017.

MORESCO, Marcielly C. Corpos que não importam no fronte das ocupações: protagonismo feminino e LGBTQI+. In: JANUÁRIO, Adriano; MEDEIROS, Jonas; MELO, Rúion. **Ocupar e Resistir**: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34, 2019, p. 271-290.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOTTIN, Karina Veiga. **A “Ideologia de gênero” através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná**: o caso do Plano Estadual de Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2019.

MOURA, Marcia Lacerda de. **A mulher é uma degenerada**. 4.ª ed. comentada. São Paulo: Tenda de Livros, 2018.

MOVIMENTO LGBT. Comunica CEP. [online]. Curitiba/PR: 1’52”, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2SKd4Kg>. Acesso em: 05 nov. 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

PELBART, Peter Pál. Vida nua, vida besta, uma vida. **Trópico**, p.1-5, 2007.

PEREIRA, Tamires Tolomeotti. **Ciência, fundamentalismo religioso e diversidade**: a apropriação de discursos científicos-biológicos para a produção de ódio e violência contra as sexualidades e gêneros dissidentes nas mídias sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2018.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: mulheres, operários e prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

PERROT, Michelle. **História dos Quartos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2016.

PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva; SILVA, Stella Sanches de Oliveira. História do ensino secundário no Brasil: O caminho para as fontes. **Roteiro**, Joaçaba/SC, v. 42, n. 2, p. 311-330, mai./ago. 2017.

PINTO, Celi Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba/PR, vol.18, no.36, Jun. 2010, p. 15-23.

PINTO, Celi Regina Jardim. O que as teorias do reconhecimento têm a dizer sobre as manifestações de rua em 2013 no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v.

31, número especial Sociedade e Estado 30 anos – 1986-2016, 2016, p. 1071-1091.

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação: cartografias de uma prática-conceito feminista. **Revista Textura**, Canoas/RS, n. 23, jan./jun. 2011, p. 18-30.

PRATES, Giorgia; RUGGI, Lennita Oliveira; SILVA, Mônica Ribeiro da; MACHADO, Valéria Floriano. **Ocupar e resistir**: memórias de ocupação - Paraná 2016. UFPR: Setor de Educação, 2017.

PRECIADO, Paul B. **Basura y Género**: Mear/Cagar. Masculino/Femenino, Eseté 06, Ed. Amasté Comunicación, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/1SWpT0D>. Acesso em: 30 dez. 2018.

PRECIADO, Paul B. **Manifesto contrassexual**. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PRECIADO, Paul B. Cartografias *Queer*: o *flâneur* perverso, a lésbica topofóbica e a puta multicartográfica, ou como fazer uma cartografia “zorra” com Annie Sprinkle. **eRevista Performatus**, Inhumas, ano 5, n. 17, jan. 2017, p. 01-32.

RAGO, L. Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998, p. 25-37.

RAGO, L. Margareth. **A Aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2013.

REPA, Luiz. Contradição Performativa. In: NOBRE, Marcos. **Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papirus, 2009.

REPÚBLICA DO CAOS. [Documentário]. Direção: Paulo Jesus e Mônica Ribeiro. Curitiba/PR: 80min., 2017. Disponível em: <https://youtu.be/dZA6qSUwTYg>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RODRIGUES, Keli de Oliveira. Juventude e feminismo: diálogos sobre rupturas políticas e geracionais. In: **Anais do 11º Seminário Internacional Fazendo Gênero e 13º Women's Worlds**, Florianópolis, 2017.

ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: **Cidades Rebeldes**: Passe Livre e as Manifestações que Tomaram as Ruas do Brasil. São Paulo/SP: Editora Boitempo e Carta Maior, 2013.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do Desejo. Porto Alegre/RS: Sulina, Editora da UFRGS, 2011.

RUBIN, Gayle. Tráfico sexual: entrevista. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 21, 2003. Entrevista concedida a Judith Butler. 2003b. Disponível em: <https://bit.ly/2HmT4YL>. Acesso em: 22 jan. 2019.

RUBIN, Gayle. Pensando sobre sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, n. 21, p. 1-88, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2lQYrcw>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SANTOS, Ana Paula dos; MIRANDA, Cynthia Mara. Lute Como Uma Menina: questões de gênero nas ocupações das escolas de São Paulo em 2016. **Revista Observatório**, Palmas, v. 3, n. 6, p. 417-444, out./dez. 2017.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Cartografias da Transexualidade: a experiência escolar e outras tramas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2010.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. **Docências trans***: entre a decência e a abjeção. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017a.

SANTOS, Magda Guadalupe dos. Feminismo e Suas Ondas. **Revista Cult.** [online]. 5 set. 2017. 2017b. Disponível em: <https://bit.ly/2Tv0iit>. Acesso em: 20 out. 2018.

SANTOS, Larissa Araújo; CORDEIRO, Maria Paula Jacinto. Uma ocupação feminina: questões de gênero na ocupação da escola JAF em Crato-CE. **III CONEDU (Congresso Nacional de Educação)**, Natal, 05-07 out. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane. **#OcupaPR 2016: memórias de jovens estudantes**. Curitiba/PR: W&A Editores, 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n.º 2, 1995, p. 71-99.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Orgs.). **Falas de Gênero**. Florianópolis/SC: Editora Mulheres, 1999, p. 21-55.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. Trabalho encomendado: **Reunião Científica Regional da ANPEd**, Eixo 18: Gênero, Sexualidade e Educação. Curitiba/PR/Paraná, 24 a 27 jul. 2016.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da vida viável, marcas da vida vivível: o governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para teorização político-educacional LGBT**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2013.

SILVA, Amanda da. **Da "ideologia de gênero" à família heteronormativa: uma análise do plano municipal de educação de Curitiba/PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2017.

SMITH, Patti. **Só Garotos**. Trad. Alexandre Barbosa de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SMITH, Patti. **Linha M**. Trad. Claudio Carina. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Estudos feministas e de gênero**: articulações e perspectivas. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

SWAIN, Tânia Navarro. “Por falar em liberdade...”. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Estudos Feministas e de Gênero**: articulações e perspectivas. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014, p. 26-55.

UBES. **História**. s/d. Disponível em: <https://bit.ly/34nHXsN>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ULATOSKI, André. **Um pouco da força dos LGBTs nas ocupações**. Jornal Esquerda Diário, São Paulo, 11 dez. 2015. Educação. [online]. 2015. <https://bit.ly/2H15DN9>. Acesso em: 20 mar. 2017.

VALLE, Fabio Moraga. Sólo sé que no LOCE: La rebelión de los pingüinos, en Chile, 2006. In: **XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología**. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, Jul/Dez 2005, p.79-85.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n.50, maio-agosto, 2012, p. 267-282.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIEIRA, Priscila Piazzentini. “Não me diga para permanecer o mesmo”: o projeto ético-político de Michel Foucault. In: **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP – USP. Set. de 2008.

VIEIRA, Priscila Piazzentini. **A coragem da verdade e a ética do intelectual em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2015.

VNS Matrix (Josephine Starrs, Julianne Pierce, Francesca Da Rimini, Virginia Barratt). **A Cyberfeminist Manifesto for the 21st Century**. Disponível em: <https://vnsmatrix.net/projects/the-cyberfeminist-manifesto-for-the-21st-century>. Acesso em: 12 mar. 2020.

WOLFF, Cristina Scheibe. **UFSC Explica: Feminismo**. (11 nov. 2015). Florianópolis: Portal de Notícias da UFSC. Entrevista concedida à assessoria de comunicação da UFSC. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2Aw3UtK>. Acesso em: 20 out. 2018.

ZIBAS, Dagmar. M. L. “A Revolta dos Pingüins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008, p. 199-220.